

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Alina Pill

ALGKLASSIDE ÕPETAJATE HOIAKUD EMOTSIONAALSETE JA
KÄITUMISRASKUSTEGA ÕPILASTE KAASAMISE NING KÄITUMISE TUGIKAVA
KOOSTAMISE JA RAKENDAMISE SUHTES

magistritöö

Juhendaja: Eripedagoogika assistent Tõnu Jürjen, MA

Tartu 2017

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada algklassi õpetajate hoiakud seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisega ning käitumise tugikava koostamise ja rakendamise suhtes. Uurimuses osales 70 õpetajat. Andmete kogumiseks kasutati küsimustiku, mis koosnes kolmest osast: üldandmed, õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise suhtes ning õpetajate hoiakud seoses käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega. Teine ja kolmas osa jagunesid omakorda alaskaaladeks: õpetaja uskumused ja teadmised, õpetaja tunded ning õpetaja valmisolek. Tulemustest selgus, et õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise suhtes on pigem negatiivsed. Põhjustena ilmnesid enim õpetajate puudulik ettevalmistus ning suur ajakulu. Käitumise tugikava puhul ilmnesid samad põhjused. Uurimusest selgus veel, et need õpetajad, kellel on kogemus käitumise tugikava koostamise või rakendamisega, need õpetajad on altimad seda ka edaspidi tegema.

Märksõnad: Õpetajate hoiakud, kaasamine, emotsionaalsed ja käitumisraskused, käitumise tugikava

Abstract

Teachers attitudes towards inclusion of students with emotional and behavioral difficulties and towards compilation and implementation of behavior support plan.

The aim of this thesis is to find out teachers attitudes towards inclusion of students with emotional and behavioral difficulties and towards behavior support plans. This study involved 70 teachers. A questionnaire was used to collect data. It consisted three parts: general information, teachers attitudes towards inclusion of students with emotional and behavioral difficulties and teachers attitudes towards compilation and implementation of behavior support plan. Second and third part divided into subscales: teacher beliefs and knowledge, teacher feelings and teacher preparedness. The outcome of the present study indicated that teachers attitudes towards inclusion of students with emotional and behavioral difficulties are rather negative. It occurred that the negative attitudes are mostly caused by the teachers insufficient preparation and big time expenditure. Same reasons occurred in case of behavior

support plan. Study showed that teachers with experience in compilation and implementation of behavior support plan are more willing to do this in the future.

Keynotes: Teachers attitudes, inclusion, emotional and behavioral difficulties, behavior support plan

| | |
|--------------------------|----|
| Kasutatud allikad..... | 50 |
| Lisa 1: Küsimustik | 55 |

Sissejuhatus

Haridussüsteem on viimaste kümnendite jooksul palju muutunud. Kaasav haridus on paljudes riikides seatud tähtsaks eesmärgiks. Kaasava hariduse põhimõtte kohaselt õpivad hariduslike erivajadustega õpilased üldjuhul elukohajärgses tavakoolis. (Haridus – ja Teadusministeerium, 2016)

Erivajadusega laste vanematel on võimalus otsustada, kas nad soovivad, et nende laps saab hariduse tavakoolis või erikoolis. Siinkohal on palju eriarvamusi. Paljud arvavad, et ainult erikoolis on erivajadusega lastel võimalik saada neile võimetekohast õpet. Teised jälle leiavad, et kui erivajadusega lapsed juba lapsepõlves tavaühiskonnast eraldada, on see kahjulik nii erivajadustega õpilastele kui ka neile, kes käivad tavakoolis, kuna võib tekkida nägemus, millekohaselt erivajadusega inimeste koht ei olegi tavaühiskonnas. (Moran, 2015)

Erinevad Eesti koolid on hetkel kaasava hariduse rakendamisel erinevates faasides. Eesti tavakoolid võib kaasava hariduse rakendamise faasi järgi liigitada järgmiselt: kaasavad koolid, muutustes koolid ja traditsioonilise koolid. Hetkel on Eestis valdav enamus koole muutuste faasis ehk kaasava hariduse põhimõtteid küll proovitakse rakendada, aga kaasava õppe elluviimisel jääb puudu kogemustest, visioonist ning ka ressurssidest. Kaasavate koolide grupp on praegusel hetkel kõige väiksem ning traditsioonilised koolid, kus kohti HEV õpilastele ei leidu, on peaaegu kadumas. (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016)

Kaasava hariduse põhimõtte rakendamine on tekitanud palju küsimusi seoses koolide personali rolli, valmisoleku ning vastusega pakkumaks kõikidele tavakoolis õppivatele õpilastele jõuetekohast ja piisavat haridust (Daane, Beirne-Smith, & Latham, 2000).

Eduka kaasamise üks olulisemaid komponente on õpetajate hoiakud erivajadustega õpilaste õpetamise suhtes. Uuringud on näidanud, et õpetajate suhtumine erivajadustega õpilaste kaasamisse oleneb sellest, missuguse erivajadusega on tegemist. Lifshitz jt (2004) ning MacFarlane ja Woolfson (2013) aasta uuringute tulemuste põhjal nähakse emotsionaalsete ja käitumishäiretega õpilastes suuremat probleemi kui teiste erivajaduste puhul. Samale järeldusele on jõudnud ka Glaubman (2001) ning Alghazo ja Naggar Gaad (2004). Veel leiti samades uuringutes, et kõige positiivsemalt on õpetajad meelestatud silmaga nähtavate ehk füüsiliste erivajaduste suhtes (Glaubman, 2001, Lifshitz, 2004, Alghazo, Naggar Gaad, 2004, viidatud Schmidt & Vrhovnik, 2015 j).

Kuna kaasav haridus toob tavakooli palju erinevate erivajadustega õpilasi, on tavakooli õpetajatel tekkinud vajadus erinevate sekkumismeetodite rakendamise järele. Emotsionaalsete

ja käitumishäiretega õpilaste eduka kaasamise üheks võtmekomponendiks on käitumise tugikava rakendamine.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada algklasside õpetajate hoiakud seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise ning käitumise tugikava rakendamisega.

Magistritöö koosneb neljast suuremast osast. Töö esimeses osas kirjeldatakse koolides sagedamini esinevaid emotsionaalseid ja käitumisraskusi. Tehakse ülevaade erinevatest rakendatavatest sekkumismeetoditest Eesti koolides ning teemakohastest uurimistulemustest Eestis ning mujal maailmas. Samuti tuuakse esimeses osas välja käitumisetugikava olemus ning erinevate osapoolte tähtsus tugikava rakendamisel. Töö teises osas tutvustatakse valimit, mõõtevahendit, uurimuse läbiviimise protseduuri ning andmete analüüsimise meetodeid. Töö kolmandas osas keskendutakse uurimuse tulemuste väljatoomisele ning neljandas osas arutelule.

Sagedamini esinevad käitumisprobleemid koolis – eksternaliseeritud ja internaliseeritud käitumiskaskused

Termini „emotsionaalne häiritus“ võttis 1960-ndal aastal esimesena kasutusele Eli Bower. Bower viis läbi uuringu identifitseerimaks õpilasi, kes vajavad erinevaid toetusteenuseid, kuna kannatavad tõsiste emotsionaalsete ja käitumuslike häirete all. Definitsiooni järgi pidid neil õpilastel ilmnema üks või mitu tunnust järgnevast loetelust.

1. Võimetus õppida, mida ei saa selgitada intellektuaalsete, sensoorsete ega tervislike puudustega
2. Võimetus luua või säilitada rahuldavaid suhteid eakaaslaste ja õpetajatega.
3. Ebasobivad käitumisviisid või tunded normaalses olukorras
4. Püsiv õnnetuolek või depressioon
5. Kalduvus somaatiliste vaevuste või hirmude tekkele seoses isiklike või kooliprobleemidega. (Bower, 1982)

Tegemist on pedagoogilise määratlusega, st kõigil õpilastel, kellel mingi tunnus loetelust ilmneb, ei pea olema meditsiinilist häiret diagnoositud. Praeguseks on „emotsionaalse häirituse“ asemel võetud kasutusele „emotsionaalsete ja käitumiskaskuste“ termin, kuna eelneval nimetusel oli negatiivne varjund.

Tropp (2010) on välja toonud, et emotsionaalsete või käitumiskaskustega õpilastega tegelevad inimesed on sageli eriarvamusel selles, kuidas määratleda emotsionaalseid ja käitumiskaskusi. Erinevad spetsialistid (õpetajad, psühholoogid, psühhiaatrid jne) näevad selles probleemivaldkonnas erinevaid fookuspunkte ja on kasutusele võtnud ka teistsuguse terminoloogia. Samuti võib eriarvamusi täheldada, kui lugeda maailmas väljaantud teaduskirjandust. Siiski nõustutakse üksmeelselt, et tegemist on õpilastega, kelle sotsiaalsete ja kultuuriliste ootustega sobimatu käitumine kaldub äärmustesse. Samuti on õpilase käitumine püsivalt väljakutsuv või ärev ja eemaletõmbunud täiesti tavapärastes tingimustes. (Tropp, 2010). Zhang (1999) väitel rikub käitumishäiretega isik ühiskondlike käitumiskaskuste ja – reegleid. Sellise käitumise tagajärjed on ohtlikud inimesele endale, teistele või isegi ühiskonnale. (Zhang, 1999, viidatud Lei, Cui, & Chiu 2016 j)

Lähimate aastakümnete jooksul pole emotsionaalsete ja käitumiskaskuste kirjeldus muutunud. Lindgren ja Suter (1994) on probleemse käitumise terminit selgitanud selliselt, et probleemse käitumise all tuleb mõista igasugust käitumist, mis häirib tunnitööd või viitab kaskuste olemasolule – klass või õpilane ei tööta efektiivselt. Seetõttu on probleemse

käitumise vormidena käsitletavat õpilase ülemäärane häbelikkus, krooniline väljakutsuv käitumine õpetajate ja teiste isikute suhtes, ülemäärane unistamine, püsiv õnnetuolek ning depressioon. (Lindgren & Suter, 1994)

Jessica F. Janzeni (2014) uurimustöös emotsionaalsete ja käitumiskeskuste kohta, on nende sümptomite alla kannatavate laste akadeemilisi, sotsiaalseid ning keskkondlike raskusi kirjeldatud järgmiselt:

Akadeemilised raskused - emotsionaalsete ja käitumishäiretega õpilaste puhul on koolist väljalangemise ja madalate hinnete tase tunduvalt kõrgem kui tavaõpilaste puhul. Samuti ei lähe nad suure tõenäosusega edasi õppima üli- või kutsekooli. Emotsionaalsete ja käitumiskeskustega õpilaste puhul täheldatakse madalaid akadeemilisi tulemusi kõikides õppeainetes matemaatikast kuni lugemise ja kirjutamiseni. Madalad akadeemilised saavutused on emotsionaalsete ja käitumiskeskustega õpilaste puhul enamjaolt põhjustatud tähelepanu puudulikkusest ning osavõtmatuses tundides. Kui neid õpilasi ei kaasata järjekindlalt tunnitöösse ning ei juhendata piisavalt, siis jäävad nad oma klassikaaslastest maha ning see võib viia koolist väljalangemiseni, koolivahetuseni ja madala enesehinnanguni, mis omakorda soodustab emotsionaalsete ja käitumuslike häirete süvenemist. (Janzen, 2014)

Sotsiaalsed raskused - Emotsionaalsete ja käitumiskeskustega õpilased tunnevad ennast sotsiaalsete suhete loomisel tasakaalutult. Nad soovivad olla iseseisvad, kuid on samal ajal teistest ka väga sõltuvad. Selline tunnete vastuolu tekitab lapses stressi ning on takistuseks normaalsete sotsiaalsete suhete loomisel. Teiseks takistuseks sotsiaalsete suhete loomisel on vahel ka kõne- ja suhtlemiskeskused. Tingituna eelnevalt nimetatud põhjustest ning ka oma häiriva käitumise tõttu, jäävad need lapsed koolis tihti naerualusteks ning tõrjututeks. See omakorda võib lapse tõugata halba seltskonda ning probleemid süvenevad veelgi. (Janzen, 2014)

Keskkondlikud raskused - Emotsionaalsete ja käitumiskeskustega õpilased tulevad tihti keskkonnast, kus on palju probleeme. Näiteks kehva sotsiaalmajanduslik taust ning vaesus, probleemsed suhted lapse ja lapsevanema vahel, vähemus probleemid, üksik- või kasuvanematega pered ja vägivaldne naabruskond. Nimetatud põhjused viivad tihti selleni, et laps on koolis tõrjutud. Nendel lastel on tavaliselt väga ebastabiilne kodune elu ning nad kogevad palju suuri elumuutusi nagu kolimine, vanemate lahutus või vanema töökaotus. On leitud, et ebastabiilne kodune elu on üks suuremaid emotsionaalsete ja käitumiskeskuste tekke põhjuseid. Samas võivad lapsel ilmned emotsionaalsed ja käitumiskeskused ka heal sotsiaalsel ja majanduslikul järjel olevates peredes. Põhjuseks võivad olla lapsevanemate liiga suured

nõudmised lapsele, ülemäärane kontrollimine ja liiga ranged reeglid, mis tekitavad lapses pidevaid pingeid. (Janzen, 2014)

Laste emotsionaalsed ja käitumisprobleemid jagatakse tavaliselt kaheks – eksternaliseeritud ja internaliseeritud probleemid. Eksternaliseeritud e. väljapoole suunatud probleemset käitumist on täheldatud rohkem poistel. Internaliseeritud e sisepoole suunatud probleemset käitumist seevastu rohkem tüdrukutel. Nende laste käitumine ei pruugi olla järjepidevalt samasugune. Näiteks võivad nad olla vahel maailmast täielikult eemaletõmbunud (perest, eakaaslastest, klassiüritustest) ning samas olla mõnikord vägivaldsed ja agressiivsed. Enamasti on sellisel käitumisel kriitiline efekt laste akadeemilisele edukusele ja selle tagajärjel ka nende motivatsioonile ja enesehinnangule. Nad võivad tunda ennast koolis tõrjutuna ning seetõttu ei suuda nad keskenduda koolitööle, neil võivad olla eelarvamused selles, kuidas õpetaja neisse suhtub. Samuti on neil tavaliselt madalad suhtlemisoskused ning nad ei suuda luua ega säilitada sõprussuhteid. Kõik see omakorda tekitab õpilases viha ja frustratsiooni, mida ta väljendab ebasobiva käitumisega. (Botha & Wolhuter, 2015)

Eksternaliseeritud käitumisprobleemid

Achembachi (1978) järgi on eksternaliseeritud käitumisprobleemide puhul tegemist oma murede ja pingete „välja käitumisega“ (Achenbach 1978, viidatud Tropp, 2010 j).

Achembachi (1991) sõnul võib lapsel eksternaliseeritud käitumisprobleemide puhul ilmned a tähelepanu-ja/või eneseregulatsiooni puudulikus, antisotsiaalne käitumine, agressiivsus, sõnakuulmatus ning teised „kontrollimatud“ käitumisviisid (Achembach, 1991, viidatud Al-Yagon, 2014 j). Eksternaliseeritud käitumiseks nimetatakse igasugust väljapoole suunatud käitumisraskust, järgnevalt on kirjeldatud neist kõige sagedamini esinevaid.

Käitumishäire puhul on lapsel suuri raskusi reeglite järgimise ning sotsiaalselt aktsepteeritaval viisil käitumisega. Laps võib olla agressiivne inimeste ja loomade vastu, hävitada tahtlikult teiste vara, valetada, varastada ning rängalt rikkuda igasuguseid muid ühiskondlike reegleid. Nad on tihti tüli õhutajateks, jooksevad kodust ära ning puuduvad põhjuseta koolist. Teised lapsed ja ka täiskasvanud peavad käitumishäiretega last tihti „pahaks“ lapseks. Käitumishäire tekkimise põhjused võivad olla geneetilised, raske sotsiaalne ja majanduslik pereelu, traumaatiline elukogemus, raskused koolis ning ka hooletusse jätmine.

Käitumishäire diagnoosimiseks peavad eelnimetatud sümptomid esinema püsivalt ja pikema aja vältel. (American Academy of...)

Lastefondi avaldatud kogumiku andmetel on tõrges-trotslik käitumine märgatavalt ebanormaalne, sõnakuulmatu, väljakutsuv käitumine, mis ilmneb enamasti 9-10 aasta vanuses (Meos, Koolmeister, & Nool, ...). AACAP (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry) kirjelduse järgi on tõrges-trotsliku käitumise puhul sõnakuulmatu, trotslik ja vaenulik käitumine suunatud eelkõige lapsele lähedaste täiskasvanute ning eakaaslaste vastu. Need lapsed on enamasti tõrksad, mässulised, vaidlevad täiskasvanutega ning keelduvad kuuletumast. Neil esineb tõsiseid vihapurskeid ning neil on suuri raskusi oma tujude kontrollimisega (American Academy of ..., 2009) Laps küll rikub ühiskondlike käitumisviise ja -norme, kuid siiski puuduvad raskemad teiste inimeste õigusi eiravad tegevused või seaduserikkumised (Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

Aktiivsus-tähelepanupuudulikkuse häire (edaspidi ATH) on üks sagedamini esinevaid psüühikahäireid lapse- ja noorukieas. Erinevatel põhjustel võib tähelepanu ja aktiivsuse märgatavaid muutusi ilmned paljudel lastel, kuid ATH puhul on need tunnused püsivad ja avalduvad tugevalt, põhjustades lapsele mitmesuguseid sotsiaalseid ja akadeemilisi probleeme (Aktiivsus- ja tähelepanuhäire...). Peamised ATH-le iseloomulikud sümptomid on tähelepanu puudulikus, hüperaktiivsus ja impulsiivsus. Erinevad sümptomid võivad esineda erinevates olukordades, olenevalt sellest kui suuri nõudmisi mingi olukord lapse enesekontrollile esitab. (Strock, 2006)

Eristatakse peamiselt kolme erinevat ATH tüüpi. 1) Tähelepanematu tüüp – hüperaktiivsusega esinevat tähelepanu puudulikkuse sündroomi 2) Üliaktiivne ja impulsiivne tüüp – kel esineb vaid hüperaktiivsus ehk esiplaanil on liigne aktiivsus, püsimatus ja impulsikontrolli raskused. 3) Segatüüp - kombinatsioon hüperaktiivsusest, impulsiivsusest ja tähelepanuhäirest. (Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995)

Internaliseeritud probleemid

Achenbachi (1991) sõnul on internaliseeritud käitumisprobleemide tunnusteks sotsiaalne eemaletõmbumine, üksindus, alaväärsustunde, depressioon, pelgus, ärevus, somaatilised kaebused ja muud " ülekontrollitud " käitumisviisid (Achembach, 1991, viidatud Al-Yagon, 2014 j).

Raamatus „Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas“ on internaliseeritud käitumisprobleemidega õpilast kirjeldatud kui last, kes kardab teisi, on hirmul ja väldib igasuguseid situatsioone, kus ta võib saada teiste kriitika, naeruvääristamise või tõrjuva hoiaku osaliseks. Neil lastel võib esineda ka vaenulikkust, kuid tavaliselt hoiavad nad seda tagasi või suunavad selle süütunde või kriitikana iseendale. Vaenulikkus teiste suunas võib ilmned ainult lapse jaoks väga pingelises olukorras. Kuna need õpilased on vaiksused ning sõnakuulelikud, siis võib juhtuda, et neid ei märgata klassis kui õpilasi, kes vajavad abi ning nad jäävad tihti täiest tähelepanuta. (Lindgren & Suter, 1994) Järgnevalt on kirjeldatud mõningaid sagedamini esinevaid internaliseeritud käitumisprobleeme.

Sotsiaalse eemaletõmbumise korral väldib laps sotsiaalset kontakti teiste laste ja täiskasvanutega nii tugevalt, et tema osalemine õppetegevustes, edasijõudmine ning sotsiaalne toimetulek on häiritud (Chazan, Laing, Davies, & Phillips, 2001).

Lahutamiskartus on arenguliselt sobimatu ja ülemäärane ärevus kodust või lähedastest eemalolekul, mis väljendub tugeva stressi, hirmude ja muretsemisena. Märgid ja sümptomid, mis viitavad lahutamiskartuse olemasolule võivad olla lapseti väga erinevad ning situatsioonipõhised. Diagnoosi panemiseks peavad need sümptomid segama igapäeva tegevusi. Tüüpilised näited lahutamiskartusest on igasugused lahutamisega seotud stressiilmingud nagu närveerimine, kui lähedane isik hakkab lapse juurest lahkuma, muretsemine, et lähedasega võib midagi halba juhtuda, muretsemine enda ära kadumise või röövimise pärast, hirm magada ilma oma kiindumusobjektita. Veel on lahutamiskartuse levinumateks sümptomiteks hirm üksi olemise ees, kooliminekest keeldumine, voodimärgamine ja õudusunenäod. Lahutamishirmu all kannatavad lapsed võivad oma kiindumusobjektist lahus olles tunda ka kehalisi sümptomeid nagu peavalu, kõhuvalu, iiveldus ja oksendamine. Kooliealised lapsed tunnevad hirmu ilma lähedase isikuta koolis olemise ees, mis võib viia kooli mineku vältimiseni, kehvade akadeemiliste tulemuste ja vähese sotsiaalse suhtlemiseni. (Vaughan, Coddington, Ahmed, & Ertel, 2016)

Valikulise mutismi tõttu võivad lapsel tekkida tõsised raskused õppetöös (Tropp, 2010). Valikulise mutismi puhul keeldub laps rääkimast situatsioonides, kus see on ootuspärane või vajalik. Tavaliselt on nad kodus või mõne üksiku sõbraga väga jutukad ja nende kõne on eakohane. (Anxiety and Depression ..., 2015)

Depressioonis laps on kurvameelne, väsib kiiresti, on aeglane ning ilmneb huvi ja elurõõmu kadumist ja õpimotivatsiooni vähenemine. Lisaks võib märgata asjade lõhkumist, enesevigastamist, surmast rääkimist, kergesti ärritumist, agressiivsust kaaslaste suhtes ning

üksioleku eelistamist. Esineb ka kehalisi kaebusi nagu pea- ja kõhuvalud, ülemäärast süütunnet, surma- ja suitsiidimõtteid. Märgatav tüsenemine või kõhnumine võib olla tingitud muutunud söögiisust. Õppimine kannatab, kuna lapsel on raskusi keskendumisega ja meeldejätmisega. (Tropp, 2010)

Generaliseerunud ärevushäire korral muretsseb laps üleliia ning põhjusega erinevate sündmuste või tegevuste üle. Lisaks täheldatakse rahutust, väsimust, raskusi tähelepanu koondamisega, kergesti ärrituvust, lihaspingeid ja ka unehäireid. (American Psychiatric Association, 2013)

Õpetajate suhtumine probleemse käitumisega õpilaste kaasamisse

Räis jt (2016) uuringus leiti, et ligi 70% Eesti haridusspetsialistidest arvab, et kõik õpilased peaksid soovi korral saama õppida kodulähedases tavakoolis ning vaid ca 20% vastanutest on seisukohal, et haridusliku erivajadusega õpilane peaks ikkagi õppima erikoolis. Ligi pooled tavakooli õpetajatest ja koolijuhtidest on uuringu kohaselt arvamusel, et erikoolis peaksid õppima vaid hooldusõppel õppivad õpilased, ja seega kõik ülejäänud õpilased võiksid tavakooli tingimustes hakkama saada. Samas uuringus tuuakse välja, et kaasamiseks ei piisa ainult hariduslike erivajadustega õpilaste füüsilisest paigutamisest tavaklassi, vaid kaasava hariduse rakendamine on tihedalt seotud hoiakute ja väärtuste muutumisega. Kaasav haridus saab hästi toimida ainult kõigi õpilaste ühesuguse aktsepteerimise ja sotsiaalset integratsiooni läbi, nii klassis ja koolis kui ka kogukonnas laiemalt. (Räis jt, 2016)

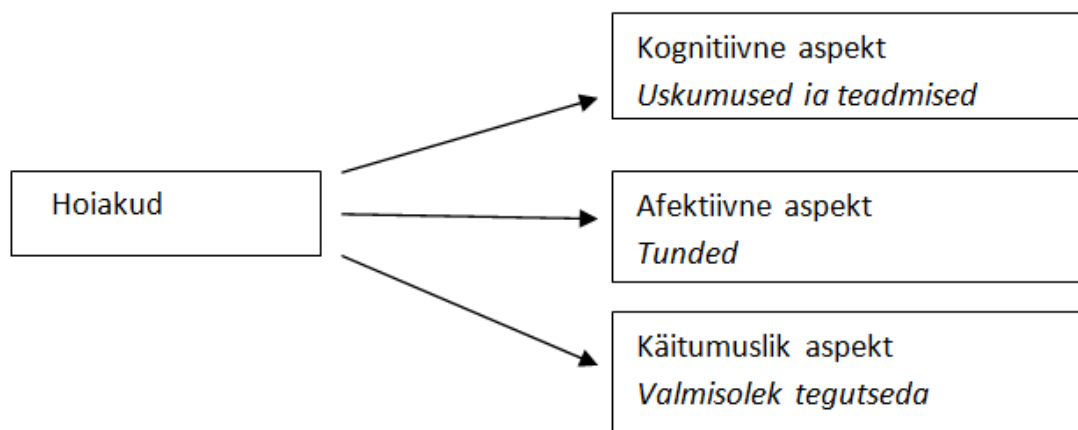
Heimani (2004) Iisraelis ja Inglismaal läbiviidud uuringu tulemustest selgub, et õpetajate arvamused erivajadustega õpilaste kaasamise osas jagunevad üldjoontes neljaks – positiivsed, negatiivsed, segatüüpi ja eelarvamusteta. Positiivselt meelestatud õpetajad leiavad, et kaasamine aitab saavutada suuremat akadeemilist edukust, soodustab sotsiaalsete oskuste arengut ning loob võrdsed võimalused õppimiseks. Negatiivselt meelestatud õpetajad leidsid, et kaasamine ei saa kuidagi hästi toimida, see on tehniliselt võimatu, liiga kunstlik ning ei väga erinevate ning tihti omavahel võrreldamatute õpilaste üheskoos õpetamist ei saa nimetada kaasamiseks. Segatüüpi arvamustega õpetajad leidsid, et kaasamine on kahtlemata oluline, aga teostatav ainult siis, kui õpetajatele tagatakse piisav ettevalmistus, väiksema lastearvuga klassid, vähe erivajadusega lapsi klassis, rohkem toetust ning õpetamiseks vajalikud vahendid. Neljas grupp e eelarvamusteta õpetajad nimetasid ainult kaasamise

definiitsioone nagu „*kaasamine on see, kui õppimis – ja käitumisraskustega õpilased õpivad tavaklassis*“, „*kaasamine on see, kui spetsiifiliste õpiraskustega õpilane õpib samas klassis tavaõpilastega*“ või „*kaasamine on see, kui õpilased õpivad ühes klassis, arvestamata nende võimeid ja saavutusi*“. (Heiman, 2004)

Õpetaja hoiakud HEV õpilaste suhtes peegelduvad õpetaja käitumises klassiruumis ning suhtluses õpilastega. Staffordi ja Greeni (1996) järgi on sekkumisse kaasatud isikute hoiakud määrava tähtsusega sekkumise edukaks planeerimiseks ja rakendamiseks (Staffordi & Green, 1996, viidatud Letherman & Niemeyer, 2004 j). Gall, Borg ja Gall (1996) on loonud mõiste „*hoiakud*“ kohta nõ. katusdefiniitsiooni. Hoiak on isiku vaatenurk või kalduvus mingi objekti (isik, idee, ese jne.) suhtes (Gall, Borg & Gall, 1996, viidatud Kurniawati, De Boer, Minnaert, & Mangunsong, 2014 j).

Triandis (1971) ning Eagly ja Chaiken (1993) järgi koosnevad *hoiakud* kolmest komponendist – kognitiivne, afektiivne ja käitumuslik (Triandis, 1971, Eagly & Chaiken, 1993, viidatud De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010 j).

Joonis 1: *Hoiakute kolm aspekti De Boer jt (2010) järgi*



De Boer jt (2010) on neid komponente omakorda lahti seletanud järgnevalt (joonis 1). Kognitiivne aspekt hõlmab endas õpetaja uskumusi ja teadmisi seoses hoiakute objektiga ehk siinkohal, erivajadustega õpilastega. Nt. „*Ma usun, et erivajadusega lapsed peaksid õppima tavakoolis.*“ Afektiivne aspekt peegeldab õpetaja tundeid seoses erivajadustega õpilaste kaasamisega. Nt: „*Ma kardan, et HEV õpilased segavad teisi õpilasi.*“ Käitumuslik aspekt näitab õpetaja valmidust mingil kindlal viisil tegutseda seoses HEV õpilastega. Nt: „*Ma keeldun andmast HEV õpilasele lisatoetust.*“ (De Boer jt, 2010)

Uuringud on näidanud, et õpetajate suhtumine erivajadustega õpilaste kaasamisse oleneb sellest, missuguse erivajadusega on tegemist. Schmidt ja Vrhovnik (2015) on oma artiklis toonud välja Lifshitz jt (2004), MacFarlane ja Woolfson (2013) aasta uuringute tulemused, mille põhjal emotsionaalsete ja käitumishäiretega õpilastes nähakse suuremat probleemi kui teistes erivajadustega lastes. Ka Alghazo ja Naggari Gaad (2004) toovad oma artiklis välja mitmed uuringud, mille kohaselt õpetajatele on kõige vastumeelsem emotsionaalsete ja käitumiskäitumistega õpilaste kaasamine. Õpetajad tunnevad, et suhtlemine emotsionaalsete ja käitumishäiretega õpilasega tekitab neis pingeid ning on tihti isegi vastumeelne, mis ajajooksul võib tekitada õpetajal depressiooni ning viia ka läbipõlemiseni. Kõige positiivsemalt on õpetajad meelestatud silmaga nähtavate e. füüsiliste erivajaduste suhtes. (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013)

Kentis läbiviidud uuringu põhjal selgus, et isegi kui emotsionaalsete ja käitumishäiretega õpilase kaasamisel tavaklassi on rakendatud erinevaid tugimeetmeid, tunnetavad õpetajad siiski, et tundides on õppetöö suuremal või vähemal määral häiritud. Kõige vähem mainiti tunnitöö häirimist nendes koolides, kus oli väga kindlalt ülekooliliselt paika pandud, mida täpselt teha mingites kindlates probleemsetes olukordades. Samuti töid õpetajad samas uuringus välja, et emotsionaalsete ja käitumiskäitumistega õpilaste kaasamisel on oluline sellise spetsialisti olemasolu koolis, kes tegelebki ainult nende lastega. St. et õpilastel on alati üks kindel isik kelle poole pöörduda ja kes nendega tegeleb. Need spetsialistid on kursis kõigega, mis puudutab emotsionaalseid ja käitumiskäitumist ning seetõttu oskavad otsida ka probleemikäitumise tagamaid. Tugiisiku kasutamist tunnitöös ei pidanud õpetajad parimaks lahenduseks emotsionaalsete ja käitumiskäitumistega õpilaste puhul. Koolide töötajate jaoks olid kaasamise puhul suureks murekohaks vahetunnid ja vaba aeg. Siinkohal peeti tugiisikut väga heaks lahenduseks. (Peaston, 2011)

Räis jt (2016) uuringust selgub, paljud õpetajad märkasid kaasamise tagajärjel klassi üldise õppekvaliteedi langemist, samas kui klassi üldise õppekvaliteedi tõusu kogemus oli vaid üksikutel õpetajatel. Põhjusena toovad õpetajad välja erivajadusega õpilase enda vähese valmisoleku tavaklassis õppimiseks, ajalise ressursi vähesuse erivajadusega õpilasega tegelemiseks, klassikomplekti liigne suurus ning sellega seonduv olukord, kus klassikomplekti satuvad liiga erinevate vajadustega õpilased. (Räis jt, 2016)

Erinevate uuringute käigus on püütud väljaselgitada ka seda, kuidas mõjutab õpetaja vanus, sugu, haridustase ja staaž õpetaja suhtumist kaasavasse haridusesse. Kuigi paljud uuringud on näidanud, et õpetaja sugu ei ole määrav tema suhtumises erivajadustega laste

õpetamisse tavakoolis, siis Alghazo ja Naggar Gaad (2004) uuringust on välja tulnud, et naissoost õpetajatel pooldavad rohkem erivajadusega laste kaasamist kui nende meessoost kolleegid. Opdal jt (2001) on jõudnud oma uuringuga tulemuseni, et naisõpetajad on HEV õpilaste suhtes toetavamad kui meesõpetajad. Meesõpetajad on uuringut järgi jällegi kindlamad oma võimekuses tulemaks toime tööks erivajadusega õpilasega tavaklassi tingimustes (Opdal, Wormæs, & Habayeb, 2001). Õpetajad kellel on väiksem tööstaaz on kaasamise suhtes avatumad kui pikema staažiga õpetajad. Selle põhjuseks võib olla, et pika staažiga õpetajatel tekib nõ „tüdimus“ ning nad tunnevad et lihtsam on õpetada tavaklassis tavaõpilasi. Samuti on oluline roll sellel, kas õpetajal on kogemus erivajadustega laste kaasamises tavaklassi või mitte. (Alghazo & Naggar Gaad, 2004) Avramidis ja Kalyva (2007) uuringu põhjal on kaasavas klassis töötanud õpetajad selle suhtes ka positiivsemalt meelestatud kui nende kogemusega kolleegid. Parasuram (2006) leidis, et erivajadustega õpilaste kaasamise suhtes on positiivsemalt meelestatud need õpetajad, kes on eraelus erivajadustega inimestega kokku puutunud.

Nelson jt (2015) on oma uuringus „Emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste õpetajate tööalase stressi allikad“ välja toonud, et õpetajate rahulolu tööga töös erivajadustega lastega, tavaliselt tõuseb koos õpetaja kogemuste kasvuga. Samas see väide ei kehti, kui erivajaduseks on emotsionaalsed ja käitumisraskused. Suuremate kogemustega ja kõrgema haridusega emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste õpetajad tunnevad sama palju stressi ja tööle pühendumise halvenemist kui nende vähem kogenud ja madalama haridustasemega kolleegid. Kuigi on leitud teatav positiivne korrelatsioon õpetaja kogemuse ja pikaajalise töösuhte plaanimise osas töös emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega, siis kõrgema haridustaseme olemasolu ja pikaajalise töösuhte plaanimise puhul seda korrelatsiooni ei olnud. (Nelson jt, 2015)

Janika Läänesaare bakalaureusetöös „Haridusliku erivajadusega õpilaste hariduslikud võimalused ühe väikese maakooli näitel“ läbiviidud küsitluse põhjal selgus, et kooli õpetajatele on hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisega seonduvat õpetajaks õppimise käigus vähe õpetatud. Läänesaar järeldab, et vanemate õpetajate puhul võib põhjus olla selles, et ajal, kui nad õpetajaks õppisid, puudutati seda teemat ülikoolis vähe. Siiski peavad õpetajad seda ettevalmistust väga oluliseks. Samast uuringust selgub, et õpetajad leiavad, et isegi kui õpetajatele koolis on erivajadustega õpilaste kaasamise kohta teadmisi antud, ei ole seda teemat käsitletud piisavas mahus ning seetõttu on antud teadmised poolikud. (Läänesaar, 2014). Ka Räis jt (2016) uuringus selgub, et mõned õpetajad toovad kaasamine

ebaõnnestumise ühe põhjusena välja oma vähesed kogemused ja oskused HEV õpilase toetamisel.

Bakalaureusetöös „Õpetajate hinnangud valmisolekule töötada hariduslike erivajadustega õppijatega ja nende koolitusvajadused ühe kutseõppeasutuse näitel“ jõudis Anneli Ummik järeldusele, et õpetajate suhtumine erivajadustega õppijatesse on mõjutatav kahest faktorist - õpetajate eelnevad kogemused erivajadustega õppijatega ning teadlikkus erivajadustest ja erivajadustega õppijate õppetöö modelleerimisest. Väga oluliseks peab Ummik siinkohal õpetajate koolitamist erivajaduste teemal ning samuti mentorlust (Ummik, 2014). Eelnevate uuringute põhjal võib väita sama ka tavakooli õpetajate kohta, kelle klassis õpivad emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilased. Ka Lindgren ja Suter (1994) on ära märkinud, et õpetaja, kes soovib edendada õppimist kaasavas klassis maksimaalsel määral, peab omama mõningaid teadmisi sümptomitest, mis on omased probleemsele käitumisele. Õpetaja peaks suutma eristada, milliste käitumisprobleemide puhul on tuleks otsida klassi – või koolivälist abi ning millal on tegelikult võimalik ise õpilast aidata. (Lindgren & Suter, 1994)

Võimalikud sekkumismeetodid Eesti koolides

Lindgren ja Suter (1994) toovad välja, et paljud õpetajad reageerivad õpilase probleemsele käitumisele vaid siis, kui see häirib nende endi töökohustuste täitmist klassis ning tihti ei ole õpetajad ka teadlikud võimalikest sekkumismeetoditest ja ei tea kust abi küsida.

Hallahani jt (2015) sõnul on järgnevad esimeste eripedagoogide kasutatud sekkumis- ja abistamisvõtted ka tänapäeval aluseks erivajadustega õpilaste õpetamisel.

- Individuaalne juhendamine, kus õpetamistehnikate valikul võetakse aluseks õpilase individuaalsed omadused mitte aine ettenähtud akadeemiline sisu.
- Hoolikalt valitud ülesanded, alustades ülesannetes, mille täitmisega saab laps hästi iseseisvalt hakkama ning liikudes järjest keerukamate ülesannete suunas.
- Õpilase erinevate meelte stimulatsioon ja äratamine, et õpilane oleks vastuvõtlikum ja teadlikum õppimise suhtes.
- Hoolikalt korraldatud keskkond lapse ümber, nii et keskkonna struktuur ja lapse kogemused viiksid loomuliku õppimiseni.
- Kohene tagasiside kohasele käitumisele, et selline käitumine saenegs.
- Funktsionaalsete oskuste õpetamine, et õpilane oleks igapäevaelus võimalikult produktiivne ja iseseisev

- Usk, et iga last tuleb õpetada kogu tema arengupotentsiaali ulatuses, sest iga laps on võimeline arenema. (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015)

Tropi (2010) sõnul emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste abistamisel on väga oluline lapse õpioskuste arendamine ja tõhus akadeemiline juhendamine. Kuid samas käitumisraskustega laste kordarikkuvat käitumist ei pruugi parandada ükski õpetamise programm ning käitumisraskuste vähendamiseks või kõrvaldamiseks tuleb ikkagi leida muu abistamisstrateegia. (Tropp, 2010)

Hallahan jt (2009) järgi on käitumisraskustega õpilaste abistamisel põhiline neile käitumise kontrollimise strateegiate õpetamine. Õpilasel enesekontrollivõtteid tuleb arendada välise kontrolli rakendamise kaudu ning ka õpilase enesekontrolli toetamise abil. Et õpilasel oleks võimalik edukalt õppida koos teiste õpilastega, tuleb talle lisaks õpetada ka akadeemilisi ja sotsiaalseid oskusi. (Hallahan jt, 2009, viidatud Tropp, 2010 j)

Hallahan jt (2009) järgi on tõhusatele emotsionaalsete ja käitumisraskustega laste abistamisel oluline, et sekkumiste rakendamine oleks süstemaatiline ja järjepidev ning põhineks korrektselt läbiviidud uurimustel. Oluline on sekkumise tõhususe igapäevane hindamine nii sekkumise rakendajate kui ka õpilase enda poolt ning hinnangu põhjal edasiste tegevuste planeerimine. Tähtis on, et õpilasele õpetatakse uusi oskusi neid igapäeva olukordades mudeldades, harjutades ning õpetaja abiga või iseseisvalt kasutades. Sekkumiste kavandamisel tuleb lähtuda iga õpilase eripäradest, mitte üldistada ühte sekkumisviisi kõikide õpilaste puhul. Rakendada tuleb mitut sekkumisviisi ning kaasata erinevaid spetsialiste, kui see on õpilase erivajaduste korral vajalik. Sekkumiste eesmärgiks peab olema õpitu üldistamine ning rakendamine ning sekkumisega tuleb tegeleda pidevalt. (Hallahan jt, 2009, viidatud Tropp, 2010 j)

Cole (2005) toob välja, et uurimuste põhjal on emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste toetamises edukad need koolid, milles on:

- 1) õpilaste ja lapsevanemate arvamust arvestav ning koostööd tegev ja läbirääkiv juhtimine
- 2) järjepidevad ülekoolilised käitumise ohjeldamise ja õppimise põhimõtted
- 3) diferentseeritud õppekavad
- 4) kõrged, aga mitte ebarealistlikud akadeemilised ootused
- 5) ebasobiva käitumise ennetamine vältimaks karistamist, positiivse käitumise tunnustamine
- 6) efektiivsed, täpsed ja lugupidavad õpetajad, kes õpetavad oskuslikult ja vastutustundlikult
- 7) toetavad ja austavad suhted kõigi täiskasvanute ja õpilaste vahel
- 8) efektiivselt toimivad toetussüsteemid. (Cole, 2005).

Tropp (2010) leiab, et emotsionaalsete ja käitumiskustega lapsega peaks ühiselt tegelema kogu kooli, mitte ainult selle õpilase klassijuhataja. Kõige paremad tulemused töös emotsionaalsete ja käitumiskustega avalduvad, kui õpetajad on valmis üksteist asendama, kui kolleegil on vaja erivajadusega õpilasega individuaalselt tegeleda. Samuti peaks õpetajal olema võimalus raskustes õpilane kolleegiga klassist vajadusel välja saata, et ise tunnitööd jätkata. Oluliseks peab Tropp ka tihedat meeskonnatööd kooli personali vahel, nii erivajadustega õpilaste raskuste määratlemisel ja nende õpilaste abistamise planeerimisel. Väga hästi mõjub nii õpilasele, tema klassikaaslastele kui ka õpetajale, kui emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilasel on võimalik oma koolis mõnikord klassi vahetada. Nii saavad kõik otseselt probleemse õpilasega seotud osapooled vahepeal puhata. (Tropp, 2010)

Rogers (2011) sõnul on kolleegitugi töös emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilastega äärmiselt oluline, sest aitab õpetajal mõista, et ta ei ole probleemiga üksi, tal on võimalus küsida nõu nii õpetamis- kui sekkumismeetodite osas ning vahetevahel ennast vajadusel ka nõ „maha laadida“. Selline üksteise toetamine aitab vältida õpetaja läbipõlemist ning hoida positiivset meelestatust töö suhtes. Rogers toob välja kahte tüüpi kolleegituge: Strukturaalne toetus ehk väljatöötatud usaldusväärsed protsessid, protseduurid, tegevuskavad ning üldsuunad, millele toetudes võib kolleegidele pingeolukorras loota. Strukturaalse toetuse alla kuuluvad aja mahavõtmise kavad, õpilase klassiruumide vahel ümberpaigutamine ning õpilasega tegeleva meeskonna kohtumised ühiseks aruteluks ja tegevuste kavandamiseks. Professionaalne toetus ehk moodused, kuidas õpetajad võimaldavad oma kolleegidel oma professionaalseid kohustusi ja vajadusi oma rolliga seotud eesmärkide valguses mõtestada ja hinnata. Siinkohal on olulised avatud vestlused ning üksteise emotsionaalne toetamine kolleegide vahel. Samuti on oluline positiivne tagasiside ning kinnitus õpetaja tegevusele. (Rogers, 2011)

Kontor jt (2013) on välja toonud sekkumisvõimalused, kuidas õpetaja saaks hariduslike erivajadustega sh. emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilast tunnis toetada. Üheks võimaluseks on õppetöö individualiseerimine, mille põhimõtteks on õppe korraldamine lähtuvalt õpilase individuaalsetest õpioskustest – ja võimekusest. Diferetseeritud õppe puhul tagab õpilasele eduelamuse ja motivatsiooni säilimise klassis samaaegselt erinevatel õppetasemetel õpetamine ja erinevate õppemeetodite kasutamine. (Kontor, Tiirmaa, Randma, & Kulderknup, 2013) Lisaks eelnevalt nimetatud sekkumismeetoditele on üheks õpilase toetamise võimaluseks veel individuaalse õppekava koostamine. Individuaalse õppekava võib koostada igas kooliastmes ning mis tahes riikliku õppekava järgi õppivale

õpilasele, kui tema erivajadus ei võimalda tal õppida oma klassikaaslastega samas ruumis või sama töökava alusel (Individuaalse õppekava järgi..., 2004). Kontor jt (2013) sõnul võib IÕK koostamise algatajaks olla nii probleemi märganud klassijuhataja, aineõpetaja või lapsevanem. IÕK koostamisel on oluline õpilase pedagoogilis-psühholoogiline (vajadusel ka meditsiiniline) uuring, otsus IÕK koostamiseks, õpilasega tegelevate spetsialistide koostöö ja tegevuse jaotus ning õpetaja töökava koostamine. Töökava koostamisel on oluline silmas pidada, et mida suurem on õpilase oskuste ja võimete erinevus õpperühmast, seda detailsem ja täpsem peab olema töökava. Emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste puhul on IÕK oluliseks osaks positiivse käitumise kujundamise tegevuskava. (Kontor jt, 2013)

Terasmaa (2016) uuris oma magistritöös „Sekkumisviisid probleemse käitumise puhul Tallinna Tondi Põhikoolis“, millised sekkumismeetodid lähtuvalt kolmest teoreetilisest lähtekohast (biheivioristlik, kognitivistlik ja ökosüsteeme) on õpetajate arvates kõige mõjuvamad. Kõiv (2006) selgitab need lähtekohad lahti järgmiselt: Biheivioristliku lähenemise järgi mõjutavad inimeste käitumist välised stiimulid ning kohatu ja kohane käitumine õpitakse samuti välise mõjutajate läbi. Keskendutakse välise käitumise kujundamisele ning muutmisele. Kognitivistliku lähenemise põhimõte on, et inimese käitumine muutub kui tegeletakse tema suhtumiste, hinnangute, arvamuste, hoiakute muutmisega, mitte ei proovita muuta inimese välist käitumist. Ökosüsteemse lähenemise tuumaks on see, et inimese koosmõju teistega vaadeldakse toimuvana sotsiaalses võrgustikus. (Kõiv, 2016)

Biheivioristlikest lähenemisviidest hindasid õpetajad kõige tõhusamateks aja mahavõtmise, märgimajanduse ning positiivse kinnitamise. Kognitivistlikest sekkumisviisidest pidasid õpetajad mõjuvaimateks probleemi lahendamise oskuse õpetamist ning enesekontrolli oskuste õpetamist. Ökosüsteemse lähenemise puhul ilmnes, et õpetajad peavad vajalikuks nii koolisiseste kui ka kooliväliste spetsialistide ja lapsevanema koostööd. Samas uuringus tuli välja, et õpetajad kasutavad kooliväliste spetsialistide kaasamist kõige vähem ning hindavad selle kasutegurit ka kõige madalamalt. (Terasmaa, 2016)

Haridus- ja Teadusministeeriumi ja Eesti Noorsootöö Keskuse läbiviidud analüüsis „Koolikorralduslikud tugimeetmed kasvatusraskustega õpilastele“ (2010) on väljatoodud erinevad tugimeetmed, mida on võimalik Eestis kooli tasandil rakendada hariduslike erivajaduste õpilaste toetamiseks. Nendeks on tugispetsialistide teenused, individuaalne õppekava, parandusõpperühm, pikapäevarühm, erirühm või eriklass ning õpilaskodu. Lisaks

tegutsevad kooli juures huvitegevuse pakkumiseks erinevad ringid ja stuudiod. Alaealiste komisjonil on võimalus suunata õpilast pikapäevarühma või kasvatusraskustega õpilaste klassi, samuti soovitada õpilaskodusse suunamist. (Keskel, Kereme, & Salla, 2010)

Kasvatusraskustega õpilaste klass on tavapärasest väiksema õpilaste arvuga klass, kuhu suunatakse õppima õpilased, kellel on tõsised käitumisraskused ja sellest tulenevalt ka õpiraskused. Väikeses klassis on rohkem võimalusi õpilase individuaalseks toetamiseks ning tema võimetega arvestamiseks. Oluline on õpetaja valmisolek ja ettevalmistus kasvatusraskustega õpilastega tegelemisel. Samuti on oluline tugispetsialistide kaasamine. (Keskel jt, 2010)

Pikapäevarühm pakub õpilasele tuge ja juhendamist õppimisel ning vabaaja tegevust ja järelvalvet õppetööst vabal ajal. Kuigi pikapäevarühm on eelkõige mõeldud noorema kooliastme õpilastele, et pakkuda neile ajaveetmise ja õppimise võimalust ajaks lapsevanemad on tööl, saab seda edukalt rakendada ka emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste toetamisel. (Keskel jt, 2010)

Õpilaskodus tagatakse lapse õpilase vajadustele ja huvidele vastavad õppimis-, elamis- ja kasvatingimused. Käitumisprobleemidega laste puhul tuleneb vajadus õpilaskodu järele eelkõige puudulikest elamistingimustest, konfliktidest perekonnas ning vanemlike oskuste ja järelvalve ebapiisavusest. Õpilaskodus on lapsele tagatud abi ja juhendamine õppetöös, vabaaja sisustamisel, iseseisvuse saavutamisel ning see on tulemuslik meede kasvatusraskustega õpilaste koolikohustuse täitmise tagamisel. Oluline on siinkohal õpilaskodu personali pädevus käitumisprobleemidega õpilaste toetamisel, tugiteenuste olemasolu ning järjepidev võrgustikutöö. (Keskel jt, 2010)

Lisaks õpetaja ja kooli poolt pakutud individuaalsele abile, võivad emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilased Tropi (2010) sõnul vajada ka kogu perele suunatud tuge, nt psühhoteraapiat, nõustamist, vanemate koolitust jms. Hetkel pakuvad Eestis erinevaid toetusteenuseid nõustamiskeskused ning ka haiglad. Peresuhete taastamiseks on võimalik pöörduda ka perenõustaja juurde ning sotsiaalse toimetuleku probleemide korral on abiks omavalitsuste sotsiaaltöötajad. (Tropp, 2010)

Käitumise tugikava – kellele ja miks?

Üsna tihti vastavad õpetajad ebasobivale käitumisele klassist väljasaatmisega või karistuse määramisega. Need sekkumisviisid on ebaefektiivsed ja ei aita käitumise parandamisele kaasa

ning lükkavad probleemilahendust vaid edasi kuna puudub kohene ja sobiv tagasiside ebasobiva käitumise kohta. Inimesed õpivad kohast käitumist samuti nagu nad õpivad lugema – läbi juhendamise, praktiseerimise, tagasiside ja julgustamise. Sellel põhimõttel töötavaks üheks võimalikuks sekkumisviisiks on käitumise tugikava.

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2004) järgi koostatakse käitumise tugikava õpilasele, kellel esinevad käitumisraskused või õpipädevuste (sh IÕK) omandamisraskused on otseselt seotud õpilase käitumisprobleemidega ainetundides, õpimotivatsiooni puudumisega jms. Käitumise tugikava võib koostada ka lastele, kellel on läbipõetud ja/või kroonilistest haigustest tingitud erirežiim ja/või sotsiaalsed probleemid. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2004)

Käitumise tugikava (edaspidi KTK) eesmärgiks on aidata raskustes õpilast õppekavas (ka individuaalses õppekavas) ettenähtud eesmärkide saavutamisel, toetada teda erinevate tegevuste ja abistajate kaudu. Käitumise tugikava toetub õpilase tugevatele külgedele, huvidele ja vajadustele. (Tropp, 2010)

Täkker (2010) on oma bakalaureusetöös uurinud KTK rakendamist Eesti üldhariduskoolides ning leidis, et seda ei tehta väga sageli. Põhjuseks oletab ta oma uurimuses esitatud küsimustike vastuste põhjal, et KTK rakendamine nõuab palju lisaressursse ja ning nende puudumisel rakendatakse muid meetmeid või minnakse lihtsama teed – karistamist. (Täkker, 2010)

Käitumise tugikava võib õpilasele rakendada eraldi või koos individuaalse õppekavaga õppenõukogu otsuse ja lapsevanema nõusoleku korral. Täkker leidis oma bakalaureusetöös, et KTK koostatakse sagedamini ilma individuaalset õppekava koostamata ehk eraldiseisvalt. Põhjuseks tõi ta välja, et suuremal osal käitumisprobleemidega õpilastel ei märgata muid raskusi. (Täkker, 2010)

Haridus- ja Teadusministeerium on määratlenud üldnõuded käitumise tugikavale. Oluline on, et KTK on lapsevanemaga kooskõlastatud ning vastustus tugikava rakendamisel on lapsevanemaga jagatud. Arvestades õpilase vanust ja vaimset taset, peaks tugikavas olema ära märgitud ka õpilase omavastutus. Tugikavas on kindlaksmääratud abiõpetaja, täiendava õppevara, lisaruumi, tehniliste vahendite jms vajadus. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2004)

Tropp (2010) toob välja KTK koostamisel ja rakendamisel olulised sammud. Esimesena tuleb märgata, vaadelda ja kirjeldada õpilase käitumisprobleeme ning välja selgitada ka õpilase vajadused, tugevad küljed ja huvid. Eesmärgiks on kõige märgatavamalt esineva käitumisprobleemi määratlemine ning selle kohta info kogumine. Järgmine samm on

käitumise tugikava koostamine koostöös lapsevanemate ja tugispetsialistidega. Tugikavas määratakse tegevuse eesmärk. Oluline on mitte seada palju eesmärke vaid üks reaalselt täidetav eesmärk korraga kindla aja jooksul. Määratakse kindlaks kasvatustöö sisu ehk tegevused, elluviijad, vajalikud lisaressursid, lapsevanema ja lapse enese vastutus. Käitumise tugikava rakendamisel on vajalik pidevalt jälgida sekkumise eesmärgipärast toimimist ning see tuleb fikseerida kirjalikult. Viimase sammuna toob Tropp (2010) välja käitumise tugikava rakendamise tulemuste analüüsi ja hindamise. Samuti edasiste plaanide ning vajadusel uue tugikava planeerimise järgmiseks ajaperioodiks. (Tropp, 2010)

Samad etapi on välja toonud ka Freeman ning lisab, et olenemata sellest, milline on probleem ja kui tugevalt see esineb, jäävad võtmeetapid KTK-s siiski samaks. Raskemate probleemidega lapse puhul võib oluliselt muutuda aga KTK maht. (Freeman, ...)

Erinevate osapoolte tähtsus käitumise tugikava rakendamisel

Pedagoogilise psühholoogia käsiraamatus on välja toodud, et paljud õpetajad saadavad oma probleemset käituva õpilase erinevate osapoolte juurde, et need suunaksid lubamatult käituja õigele teel või kutsuksid ta korrale. Selline käitumine on õigustatud ainult siis, kui tegutsetakse läbimõeldult ning arvestades selle tõenäolist mõju lapsele ning hinnates objektiivselt, kes neist isikutest tuleks probleemi lahendamiseks kõige paremini toime. Aga isegi siis kui õpilane suunatakse koolipsühholoogi või mõne muu spetsialisti juurde, jääb õpilane ikkagi konkreetse õpetaja klassi ja õpetaja peab temaga seal hakkama saada. (Lindgren & Suter, 1994). Seetõttu peavad lapse käitumise positiivses suunas mõjutamiseks, olema protsessi kaasatud kõik lapsega tegelevad isikud. Tropp (2010) sõnul on oluline kaasata ka lapsevanemaid nii tugikava planeerimisse kui ka rakendamisse ning tuua välja õpilase omavastutus.

Käitumise tugikava (edaspidi KTK) ei kirjelda ainult seda, kuidas muudab õpilane oma käitumist vaid ka seda, kuidas muudavad õpetajad, lapsevanemad ja teised meeskonnaliikmed oma käitumist seoses kõneks oleva lapsega. KTK mõte on tuua välja sammud, mida tehakse, et muuta keskkonda ja õpetada lapsele sobilikke sotsiaalseid ja kommunikatsioonioskusi. KTK aitab meeskonnal keskenduda probleemilahendusele, määrab vastustuse eesmärkide saavutamise eest ning tagab seeläbi meeskonnaliikmete omavahelise suhtlemise ja sekkumise järjekindla rakendamise. (Freeman, ...) Võtmelemendiks efektiivse meeskonnatöö saavutamisel on üksteise toetamine ning mõistmine, et toetades üksteist raskete olukordada

lahendamisel, tagab kõigile parema töökeskkonna. Seda nii õpilasele, kui ka kõigile õpilasega tegelevatele täiskasvanutele. (Cooper & Cefai, 2013)

Oma bakalaureusetöös uuris Tækker (2010), kuidas toimub KTK koostamine erinevates üldhariduskoolides. Uuringust selgus, et KTK koostamises osalemise määrab iga kooli ise. Osades koolides koostavad KTK õppealajuhataja ja klassiõpetaja või klassijuhataja ja sotsiaalpedagoog. Kuid samas on ka koole, kus osalevad kõik antud valdkonnas pädevad pedagoogid ja spetsialistid. (Tækker, 2010)

Meeskonda luues tuleb arvestada iga meekonnaliikme isiklike väärtusi (ka õpilase), antud juhtumise sekkumiseks vajalikke oskuste ja teadmiste olemasolu ning vajalikke ressursse. Mõistlik on kaasata inimesed, kes hakkavad KTK-d tegelikkuses rakendama, ka kava koostamise protsessi, kuna seda suurema tõenäosusega hakatakse plaani ka kasutama. Erinevate spetsialistide nõuanded on küll väga vajalikud, kuid ilma kogu lapsega töötava meeskonna kaasamiseta, ei pruugi need nõuanded rakendamist leida. (Freeman,...)

Royer (2006) on välja toonud lapsevanemate olulisuse töös emotsionaalsete ja käitumishäiretega lastega. Ta on sügavalt veendunud, et enne ei suuda me nende laste arengut tõeliselt mõjutada, kuni sellesse protsessi ei kaasata lapsevanemaid, kui kõige tähtsamaid koostööpartnereid. Tihti on sekkumine ebaefektiivne kuna lapsevanemad, kui inimesed, kellel on lapsega kõige lähedasem ja kauakestvam suhe, on ignoreeritud, väljajäetud ja vahel ka süüdistatud kooli või mõne muu sekkumises osaleva asutuse/spetsialisti poolt. Lapsevanematele tuleb õpetada vanemlike oskusi, mitte pöörata tähelepanu ainult õpetaja võimetele ja lapsele käitumise õpetamisele. Emotsionaalsete ja käitumiskäitumistega laste perekonnad on võtmelemendid nende laste sotsiaalsete oskuste arendamisel ja püsimajäämisel. (Royer, 2006)

Ka Täckeri tööst ilmnes, et KTK rakendamise tulemuslikus sõltub paljuski konkreetsest õpilasest (kas ja kui palju ta motiveeritud on) ning tema vanematest (kas nemad näevad probleemi ja teevad kooliga koostööd). Samuti rõhutasid õppealajuhatajad lapsevanemate teadlikuse tõstmise olulisust. (Tækker, 2010)

Väga oluline on käitumise tugikava koostamise protsessi kaasata ka kõnealune õpilane ise, sest tema oskab kõige paremini öelda, mis talle meeldib, millised on tema soovid ning mis on talle oluline. Tähtis on luua seos õpilase ja olukorra vahel, kus leiab aset ebasobiv (või ka sobiv) käitumine. Ka siinkohal saab õpilane ise seda kõige paremini selgitada, miks ta nii või teisiti reageeris. Edukaks KTK rakendamiseks on sõbralik ja avatud suhtlemine kõigi meeskonna liikmete vahel. Kogu meeskonnal peab olema ühine eesmärk ning jagatud

vastutus õpilase abistamiseks, sest ainult sellisel juhul on tulemused positiivsed. (Gonzalez, 2016)

Uurimisprobleem, uurimustöö eesmärk ja uurimisküsimused

Tihti toovad emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste õpetajad seoses kaasamisega välja tingimusi ja põhjusi, mida nemad muuta ei saa. Enim rõhutatakse järgnevaid aspekte: laste madalamaid võimeid ja iseloomu eripärasid, lapsevanemate poolt probleemsete käitumismustrite soodustamist, ebastabiilsete ja erivajadustega laste õpetamiseks vajalike tingimuste puudumist jne. Samas leiab teine osa õpetajaid, et nad saavad siiski ka ise laste õpetamiseks, kasvatamiseks ja käitumisprobleemidega lapse muutmiseks väga palju ära teha – tegeleda just käesoleval hetkel konkreetse lapse ja konkreetse klassiga, töötada lapse ning tema perega ühise eesmärgi nimel. Õpetaja saab lapsele õpetada kohast käitumist ning sellega suurendaks lapse eduvõimalused. Sellise tervikliku lähenemisega on koolis võimalik lapse toimetulekut parandada ning ka käitumisprobleemidega lapse käitumist muuta. (Vaimne tervis..., 2014)

Uuringutest on selgunud, et kaasava hariduse ning sealhulgas emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise suhtes on õpetajatel erinevad hoiakud. Rogers (2011) järgi on õpetajate „tööuskumused“ ja „seletusstiil“ erinevatele olukordadele ja inimestele oluliseks mõjutajaks selles, kuidas õpetaja pingeliste ja/või uute olukordadega toime tuleb. Tema sõnul on õpetaja kasutud ja eelarvamuslikud või positiivsed uskumused seotud sellega, kuidas õpetaja tõlgendab erinevaid olukordi. (Rogers, 2011)

Maailmas on tehtud erinevaid uuringuid (Scanlona & Barnes-Holmesb, 2013; Peaston, 2011) selle kohta, millest tulenevad õpetajate erinevad hoiakud seoses kaasamisega ning on välja toodud, et õpetajad on kõige negatiivsemalt meelestatud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise suhtes. Õpetajate hoiakuid seoses käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega on uuritud vähe ning Eesti seda tehtud ei olegi.

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks on välja selgitada Eesti algklassiõpetajate hoiakud seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisega ning käitumise tugikavade koostamise ja rakendamisega. Samuti püütakse välja selgitada, kas varem käitumise tugikava koostamisel ja rakendamisel osalenud õpetajad käitumise tugikava suhtes teisiti meelestatud, kui sellega varem mitte kokkupuutunud õpetajad.

1. Millised hoiakud on õpetajatel kujunenud seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisega?
2. Millised hoiakud on õpetajatel kujunenud seoses käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega?
3. Kuidas on õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise ja käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega suhtes omavahel seotud?
4. Kas käitumise tugikava koostamisel osalenud õpetajate hoiakud erinevad käitumise tugikava koostamisel mitte osalenud õpetajate hoiakutest?
5. Kas käitumise tugikava rakendamisel osalenud õpetajate hoiakud erinevad käitumise tugikava rakendamisel mitte osalenud õpetajate hoiakutest?

Metoodika

Käesolev uurimustöö on koostatud kasutades kvantitatiivset uurimismeetodit. Selle uurimismeetodiga uuritakse populatsioonide üldisi näitajaid ning tulemused esitatakse arvandmetes.

Valim

Käesolevas töös on valim moodustatud kihtvalimi moodustamise põhimõttel. Kõigepealt jagati kõik õpetajad maakondadesse ja seejärel suurte ja väikeste koolide õpetajateks. Seejärel võeti igast kihist juhuslikult üks kuni kolm kooli, mille õpetajatele uuringus osalemise kutse jagati. Valiku tegemisel peeti silmas, et igast maakonnast kuuluks valimisse võimalikult võrdne arv õpetajaid. Nii osales uuringus igast Eesti maakonnast vähemalt üks suurem ja üks väiksem kool, kokku 38 kooli.

Koolid valiti jälgides koolis töötavate algklasside õpetajate arvu. Sellised koolid, kus oli iga algklassi (1-4 klassi) ainult üks (paralleelklassid puudusid), jäeti õpetajate vähesuse tõttu uuringust välja. Lõpliku valimi suuruseks kujunes 70 õpetajat. Kuigi valimi väiksuse tõttu ei saa teha üldistusi kõikide Eesti algklassiõpetajate kohta, on valmi koostamisel üritatud tagada selle esinduslikkus. Valdav osa ehk 45,7 % vastanud õpetajatest on vanuses 50 aastat ja vanemad. Kõige vähem vastanuid ehk 4,3% on vanusegrupis ...-30 eluaastat.

Tabel 1. Uurimuses osalenud õpetajate vanuseline jaotuvus

| Vanus | Vastanute arv | % |
|-----------|---------------|------|
| - 30 | 3 | 4,3 |
| 31 - 40 | 9 | 12,9 |
| 41 - 50 | 26 | 37,1 |
| 50+ | 32 | 45,7 |

Vastanutest vaid 2 on mehe, valdav osa vastanutest ehk 97,1% on naised.

Küsimustikule vastanud õpetajate jaotuvus tööstaaži järgi on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Uurimuses osalenud õpetajate jaotuvus tööstaaži põhjal

| Staaž | Vastanute arv | % |
|-------|---------------|------|
| 0-5 | 4 | 5,7 |
| 6-10 | 5 | 7,1 |
| 11-15 | 4 | 5,7 |
| 16-20 | 10 | 14,3 |
| 21+ | 47 | 67,1 |

Mõõtevahend

Küsimustik (vt Lisa1) koostati toetudes eelnevalt läbitöötatud teooriale ning lähtudes käesoleva uurimustöö uurimisküsimustest. Küsimustik koosneb kolmest osast. Esimeses osas koguti infot vastanute taustaandmete kohta, küsiti õpetajate sugu, vanust ja staaži. Veel küsiti, kas õpetaja töötab tava- või eriklassis ning kas õpetajal on võimalus oma koolis pöörduda abi saamiseks erinevate tugispetsialistide (logopeed, sotsiaalpedagoog, eripedagoog ja psühholoog) poole. Uuriti ka seda, kas õpetaja on osalenud käitumise tugikava koostamisel või rakendamisel.

Nii teise kui kolmanda osa küsimused on mõtteliselt jagatud selliselt, et need kajastaksid a) õpetajate uskumusi ja teadmisi, b) tundeid ja c) valmisolekut seoses uuritava valdkonnaga. Mõttelise jaotuse aluseks on De Boer jt (2010) selgitus mõistele *hoiakud*. Nad selgitasid mõistet kolmest aspektist lähtuvalt – kognitiivne ehk uskumused ja teadmised, afektiivne ehk tunded ja käitumuslik ehk valmisolek tegutsemiseks. (De Boer jt, 2010)

Teise osa küsimused on suunatud õpetajate hoiakutele seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisega tavaklassi. Kokku on selles osas 21 küsimust. Kolmanda osa küsimustega uuritakse õpetajate hoiakuid seoses käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega. Kokku samuti 21 küsimust.

Küsimustikule sai vastata 4-palli süsteemis (1-ei ole üldse nõus, 2-pigem ei ole nõus, 3-pigem olen nõus, 4- olen täiesti nõus). Küsimustik sisaldas ka pööratud väiteid ning need muudeti enne andmeanalüüsi.

Uuringu protseduur

Käesolevas magistritöös kasutati andmete kogumisel küsimustikku, mis koostati ja edastati veebikeskkonnas Google Forms. Uurimus magistritöö jaoks viidi läbi koolides üle Eesti 2017. aasta märts – aprill. Veebipõhine kolmest osa koosnev küsimustik saadeti koos kaaskirjaga meili teel 38 Eesti kooli direktoritele või õppealajuhatajatele palvega edastada see 1-4 klassi õpetajatele. Küsimustikule oli võimalus vastata 14 kalendripäeva (20.03.2017 – 02.04.2017). Selle aja jooksul saadeti ka üks meeldetuletuskiri.

Statistiline analüüs

Andmeanalüüsi meetodite valiku aluseks olid uurimisküsimused. Andmetöötlus toimus tabelitöötlus programmiga Excel ja andmetöötluspaketiga SPSS. Küsimustiku skaalade reliaabluse hindamiseks kontrolliti küsimustiku teise ja kolmanda osa Cronbachi alfat. Selleks, et kirjeldada, kuidas on omavahel seotud õpetajate hoiakud ning õpetaja varasem osalemine käitumise tugikava koostamisel ja rakendamisel, kasutati T-testi ning vaadati kirjeldavat statistikat. Selleks, et analüüsida küsimustiku osade seoseid omavahel, kasutati lineaarset ehk Pearsoni korrelatsioonanalüüsi.

Uurimistulemused

Küsimustikule vastas 70 õpetajat. Küsimusele, kas olete osalenud käitumise tugikava koostamisel, vastas jaatavalt 15 õpetajat 70-st ehk 21,4%. Käitumise tugikava rakendamisel on osalenud 19 õpetajat 70-st ehk 27,1%. Selgub, et valdav enamus vastanud õpetajatest ei ole käitumise tugikava koostamise juures olnud ega seda ka rakendanud. Tavaklassis töötab vastanutest 62 õpetajat ehk 90% ning eriklassis töötab 8 õpetajat ehk 11,4%.

Tugispetsialistide kättesaadavus koolides jagunes järgmiselt. Kõigil 70-l vastanud õpetajal on võimalus pöörduda oma koolis sotsiaalpedagoogi poole. Logopeedi teenus on oma koolis kättesaadav 67 ehk 95,7% vastanud õpetajatest. Probleemide korral saab eripedagoogi poole pöörduda 53 õpetajat ehk 75,7% vastanutest. Kõige vähem kättesaadav on vastanute seas psühholoogi teenus. See tugiteenus on oma koolis kättesaadav 43 õpetajal ehk 61,4%. Vastustest saab järeldada, et sotsiaalpedagoogi, eripedagoogi, logopeedi ning psühholoogi teenus on enamusele vastanud õpetajatest kättesaadav.

Küsimustiku sisereliaabluse mõõduks on Cronbachi alfa. Et küsimustik oleks reliaabne, peab Cronbachi alfa väärtus olema suurem kui 0,7. Järgnevalt on välja toodud kõigi vastajate põhjal küsimustiku teise ja kolmanda osa mõtteliste jaotuste (alaskaalade) ning seejärel ka kummagi osa üldine Cronbachi alfa.

Teise osasse kuulusid küsimused õpetajate hoiakute kohta seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisega. Tabel 3 esitab teise osa alaskaalade sisereliaabluse andmed.

Tabel 3: Küsimusteploki „Õpetajate hoiakud seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisega“ Cronbachi alfa väärtused

| | Cronbachi alfa |
|--------------------------------|----------------|
| Õpetaja uskumused ja teadmised | 0,68 |
| Õpetaja tunded | 0,77 |
| Õpetaja valmisolek | 0,65 |
| Üldine | 0,83 |

Kolmandasse osasse kuulusid küsimused seoses õpetajate hoiakutega käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega. Tabelis 4 on esitatud kolmanda osaga seotud sisereliaabluse näitajad.

Tabel 4: Küsimusteploki „Õpetajate hoiakud seoses käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega“ Cronbachi alfa väärtused

| | Cronbachi alfa |
|--------------------------------|----------------|
| Õpetaja uskumused ja teadmised | 0,52 |
| Õpetaja tunded | 0,70 |
| Õpetaja valmisolek | 0,71 |
| Üldine | 0,77 |

On näha, et Cronbach alfa on mõne jaotuse puhul väiksem kui 0,7. Kui aga arvestada üldist Cronbachi alfata, siis on see mõlema ploki puhul suurem kui 0,7 ning seega võib küsimustiku lugeda reliaabseks.

Õpetajate hoiakud seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega (edaspidi EKR) õpilaste kaasamisega

Õpetaja uskumused ja teadmised

Õpetajate vastuste protsendiline jaotuvus küsimustele õpetaja uskumuste ja teadmiste kohta seoses EKR õpilaste kaasamisega on toodud tabelis 5. Väitega „EKR õpilasi saab õpetada tavaklassi tingimustes“ ei nõustunud (ei olnud üldse nõus või pigem ei nõustunud) 72,9 % . Valdav enamus ehk 90% õpetajatest nõustusid, et EKR õpilane mõjutab negatiivselt kogu klassi distsipliini . Väitega „EKR lapsed ei ole tavaklassis õppides akadeemiliselt edukad“ nõustus (oli täiesti nõus või pigem nõustus) 55,8% ning ei nõustunud 44,3% vastanud õpetajatest. Väitega „EKR õpilane tunneb ennast tavaklassis teiste õpilaste poolt kõrvalejätuna“ ei nõustunud 45,8 % ning oli nõus 54,3% õpetajatest. Valdav enamus ehk 80% õpetajatest ei nõustunud sellega, et EKR õpilase enesehinnang tõuseb õppides tavaklassis. Väitega „EKR õpilase sotsiaalsed oskused arenevad tavaklassis teiste õpilaste käitumist jälgides“ nõustujate ja mitte nõustujate arv jagunes jällegi peaaegu pooleks. Siiski mitte nõustujate protsent oli mõnevõrra suurem ehk 54,3% ning nõustujaid oli 45,8% . Kõik vastanud õpetajad olid nõus, et EKR õpilasega tegelemine võtab liiga palju aega teiste õpilaste arvelt.

Väitede hulgas, mis puudutavad õpetaja uskumusi ja teadmisi seoses EKR õpilaste kaasamisega, nõustuti kõige enam väitega „EKR õpilasega tegelemine võtab liiga palju aega

teiste õpilaste arvelt“. Kõige vähem nõustuti väitega „EKR õpilase enesehinnang tõuseb õppides tavaklassis“.

Tabel 5. *Õpetajate vastuste protsendiline jaotuvus küsimustele õpetaja uskumuste ja teadmiste kohta seoses EKR õpilaste kaasamisega.*

| | Ei ole üldse nõus | Pigem ei ole nõus | Pigem olen nõus | Olen täiesti nõus |
|--|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| Emotsionaalsete ja käitumisraskustega lapsi saab õpetada tavaklassi tingimustes. | 14,3% | 58,6% | 25,7% | 1,4% |
| EKR laps mõjutab negatiivselt kogu klassi distsipliini.* | 1,4% | 8,6% | 48,6% | 41,4% |
| EKR lapsed ei ole tavaklassis õppides akadeemiliselt edukad.* | 4,3% | 40% | 42,0% | 12,9% |
| EKR õpilane tunneb ennast tavaklassis teiste õpilaste poolt kõrvalejäetuna.* | 2,9% | 42,9% | 50% | 4,3% |
| EKR õpilase enesehinnang tõuseb õppides tavaklassis | 12,9% | 67,1% | 14% | 0% |
| EKR õpilase sotsiaalsed oskused arenevad tavaklassis teiste õpilaste käitumist jälgides. | 4,3% | 50% | 42,9% | 2,9% |
| EKR õpilasega tegelemine võtab liiga palju aega teiste õpilaste arvelt.* | 0% | 0% | 24,3% | 75,7% |

* pööratud väited

Õpetaja tunded seoses EKR õpilaste kaasamisega tavaklassi

Õpetajate vastuste protsendiline jaotuvus küsimustele õpetaja tunnete kohta seoses EKR õpilaste kaasamisega on toodud tabelis 6. Väitega „Ma tunneks end ebakindlalt, kui minu klassi tuleks EKR õpilane“ oli nõus valdav enamus ehk 65,7 % õpetajatest. Samuti nõustus 65,7% õpetajatest väitega „Tunnen, et mul pole piisavalt kogemusi töötamaks EKR õpilastega tavaklassis“. Väite „Tunnen, et minu jaoks käib üle jõu enda jagamine võrdselt tavaõpilaste ja EKR õpilaste vahel“ puhul nõustusid sellega 85,7% õpetajatest. Vastumeelsust EKR õpilaste õpetamise suhtes tunnistas 27,2% õpetajatest, 72,9 % aga leidis, et see ei ole neile vastumeelne. Sellega, et EKR õpilane klassis tekitab õpetajas pingeid ning stressi, oli nõus 72,9% õpetajatest. Väitega „Võin õpilase ebasobiva käitumise peale tunnis ärrituda“ nõustus

62,8% vastanutest. Väitega „Ma kardan viia läbi vestlusi lapsevanematega, nende lapse probleemidest rääkimiseks“ ei nõustunud 94,3% vastanutest.

Väitede osas mis puudutavad õpetaja tundeid seoses EKR õpilaste kaasamisega nõustuti kõige enam väitega „Tunnen, et minu jaoks käib üle jõu enda jagamine võrdselt tavaõpilaste ja EKR õpilaste vahel“. Kõige vähem nõustuti väitega „Ma kardan viia läbi vestlusi lapsevanematega, nende lapse probleemidest rääkimiseks“.

Tabel 6. *Õpetajate vastuste protsendiline jaotuvus küsimustele õpetaja tunnete kohta seoses EKR õpilaste kaasamisega*

| | Ei ole üldse nõus | Pigem ei ole nõus | Pigem olen nõus | Olen täiesti nõus |
|--|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| Ma tunneks end ebakindlalt, kui minu klassi tuleks EKR õpilane* | 8,6% | 25,7% | 57,1% | 8,6% |
| Tunnen, et mul pole piisavalt kogemusi töötamiseks EKR õpilastega tavaklassis* | 5,7% | 25,7% | 54,3% | 14,3% |
| Tunnen, et minu jaoks käib üle jõu enda jagamine võrdselt tavaõpilaste ja EKR õpilaste vahel.* | 4,3% | 10% | 67,1% | 18,6% |
| Mulle on vastumeelne EKR õpilaste õpetamine.* | 34,3% | 38,6% | 22,9% | 4,3% |
| EKR õpilane klassis tekitab minus pingeid ning stressi.* | 2,9% | 24,3% | 48,6% | 24,3% |
| Võin õpilase ebasobiva käitumise peale tunnis ärrituda.* | 12,9% | 24,3% | 55,7% | 7,1% |
| Ma kardan viia läbi vestlusi lapsevanematega, nende lapse probleemidest rääkimiseks.* | 51,4% | 42,9% | 5,7% | 0% |

* pööratud väited

Õpetajate valmisolek õpetada EKR õpilast tavaklassis

Õpetajate vastuste protsendiline jaotuvus küsimustele õpetaja valmisoleku kohta EKR õpilaste kaasamiseks on toodud tabelis 7. Väitega „Olen valmis oma klassis õpetama EKR õpilast“ nõustus 38,5% vastanud õpetajatest. „Kui minu klassis oleks EKR õpilane, siis suunaksin ta eriklassi“ vastas nõustuvalt 84,2% õpetajatest. Väitega „Ma ei leia tunnis sellist aega, et tegeleda EKR õpilasega“ nõustus 55,7% vastanud õpetajatest. Väitega „Olen valmis

ettevalmistatud tunni käiku vajadusel muutma, kui see lahendab probleemse situatsiooni“ nõustus valdav enamus ehk 98,6% õpetajatest. Ilma tugiisikuta keelduks oma klassis EKR õpilast õpetamast 48,6% õpetajatest. Peaaegu sama palju õpetajaid ehk 51,4% vastanutes oleks nõus õpetama EKR õpilast ilma tugiisiku abita. Kõik vastanud õpetajad olid valmis vestlema lapsevanematega, ka siis, kui nende lapsega on probleeme. Väitega „Olen valmis EKR õpilase kaasamiseks oma klassis, kui sellega kaasneb lisatasu“ nõustus 55,7% vastanud õpetajatest.

Väidete osas, mis puudutavad õpetajate valmisolekut EKR õpilaste kaasamiseks nõustusid õpetajad kõige enam väitega „Olen valmis vestlema lapsevanematega, ka siis, kui nende lapsega on probleeme“. Kõige vähem nõustuti väitega „Olen nõus oma klassis õpetama EKR õpilast“.

Tabel 7. *Õpetajate vastuste protsendiline jaotuvus küsimustele õpetaja valmisoleku kohta EKR õpilaste kaasamiseks*

| | Ei ole üldse nõus | Pigem ei ole nõus | Pigem olen nõus | Olen täiesti nõus |
|---|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| Olen valmis oma klassis õpetama EKR õpilast. | 10% | 51,4% | 31,4% | 7,1% |
| Kui minu klassis oleks EKR õpilane, siis suunaksin ta eriklassi.* | 1,4% | 14,3% | 67,1% | 17,1% |
| Ma ei leia tunnis sellist aega, et tegeleda EKR õpilasega.* | 5,7% | 38,6% | 50% | 5,7% |
| Olen valmis ettevalmistatud tunni käiku vajadusel muutma, kui see lahendab probleemse situatsiooni. | 0% | 1,4% | 48,6% | 50% |
| Keeldun ilma tugiisikuta EKR õpilast oma klassis õpetamast.* | 10% | 38,6% | 40% | 11,4% |
| Olen valmis vestlema lapsevanematega, ka siis, kui nende lapsega on probleeme. | 0% | 0% | 18,6% | 81,4% |
| Olen valmis EKR õpilase kaasamiseks oma klassis, kui sellega kaasneb lisatasu. | 10% | 34,3% | 40% | 15,7% |

**pööratud väited*

Õpetajate hoiakud seoses käitumise tugikava (edaspidi KTK) koostamise ja rakendamisega

Õpetaja uskumused ja teadmised seoses KTK koostamise ja rakendamisega

Õpetajate uskumuste ja teadmiste protsendiline jaotuvus seoses käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega on toodud tabelis 8. Valdav enamus ehk 80% õpetajatest nõustus väitega „Õpilase osalemine KTK koostamisel on KTK edukaks rakendamiseks oluline“. Väitega „Probleemide lahendamiseks on vajalik välja selgitada probleemse käitumise põhjused“ nõustusid kõik vastanud õpetajad. Väitele „KTK edukaks rakendamiseks pean olema valmis vajadusel ka enda käitumist muutma“ vastasid nõustuvalt enamus ehk 95,7% õpetajatest. Väitega „Positiivne käitumine on õpitav juhendamise ja tagasiside teel“ nõustus 84,2% vastanud õpetajatest. Kõik vastanud õpetajatest pidas oluliseks välja töötada süsteem, et õpilase kohast käitumist märgata ja tunnustada. 62,8% õpetajatest nõustus väitega „Kui kool ei ole EKR põhjuseks, siis ei saa kool ja õpetajad seda ka paremuse suunas muuta“, KTK rakendamist pidas liiga aeganõudvaks valdav enamus ehk 81,4% õpetajatest. Väitega „Mul ei ole piisavalt erialast ettevalmistust KTK rakendamiseks“ nõustus 72,9% vastanud õpetajatest.

Väidete seas, mis selgitavad õpetaja uskumusi ja teadmisi seoses KTK koostamise ja rakendamisega, nõustuti kõige enam väidetega „Probleemide lahendamiseks on vajalik välja selgitada probleemse käitumise põhjused“ ning „Oluline on välja töötada süsteem, et õpilaste kohast käitumist märgata ja tunnustada“. Kõige vähem nõustuti väitega „Kui kool ei ole EKR põhjuseks, siis ei saa kool ja õpetajad seda ka paremuse suunas muuta“.

Tabel 8: *Õpetajate uskumuste ja teadmiste protsendiline jaotuvus seoses käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega*

| | Ei ole üldse nõus | Pigem ei ole nõus | Pigem olen nõus | Olen täiesti nõus |
|---|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| Õpilase osalemine KTK koostamisel on KTK edukaks rakendamiseks oluline. | 1,4% | 18,6% | 55,7% | 24,3% |
| Probleemide lahendamiseks on vajalik välja selgitada probleemse käitumise põhjused. | 0% | 0% | 14,3% | 85,7% |

| | | | | |
|---|------|-------|-------|-------|
| KTK edukaks rakendamiseks pean olema valmis vajadusel ka enda käitumist muutma. | 1,4% | 2,9% | 55,7% | 40% |
| Positiivne käitumine on õpitav juhendamise ja tagasiside teel. | 0% | 15,7% | 57,1% | 27,1% |
| Oluline on välja töötada süsteem, et õpilase kohast käitumist märgata ja tunnustada. | 0% | 0% | 52,9% | 47,1% |
| Kui kool ei ole EKR põhjuseks, siis ei saa kool ja õpetajad seda ka paremuse suunas muuta.* | 4,3% | 32,9% | 51,4% | 11,4% |
| KTK rakendamine on liiga aeganõudev* | 1,4% | 17,1% | 61,4% | 20% |
| Mul ei ole piisavalt erialast ettevalmistust KTK rakendamiseks.* | 5,7% | 21,4% | 52,9% | 20% |

*pööratud väited

Õpetaja tunded seoses KTK koostamise ja rakendamisega.

Õpetajate vastuste protsendiline jaotuvus seoses tunnetega KTK koostamise ja rakendamisega suhtes on toodud tabelis 9. Enamus ehk 78,6% vastanud õpetajatest ei nõustunud väitega „KTK esitab on liiga ranged nõudmised õpilase käitumise suhtes“. Väitega „Ma ei suuda luua õpilasega piisavalt usaldusliku suhet KTK edukaks rakendamiseks“ ei nõustunud 80% vastanutest. Valdav enamus ehk 81,4% õpetajatest ei nõustunud väitega „Ma ei suuda KTK edukaks rakendamiseks olla piisavalt järjepidev oma nõudmistes“. Väitega „Ma tunnen, et mul pole piisavalt kogemusi KTK rakendamiseks“ nõustus 70% õpetajatest. Väitega „Ma tunneks ennast ebakompetentsena, kui KTK rakendamine ei anna soovitud tulemusi“ oli nõus 58,5% vastanud õpetajatest. Peaaegu kõik ehk 94,3% õpetajatest ei nõustunud väitega „Ma tunnen, et ma pole õpilaste seas piisavalt autoriteetne KTK rakendamiseks“. Väitega „Kardan, et KTK loomisel ei ole mind keegi koolis valmis aitama“ ei nõustunud 87,1% vastanutest.

Väidete seas, mis puudutavad õpetaja tundeid seoses KTK koostamise ja rakendamisega nõustuti enim väitega „Ma tunnen, et mul pole piisavalt kogemusi KTK rakendamiseks“. Kõige vähem nõustuti väitega „Ma tunnen, et ma pole õpilaste seas piisavalt autoriteetne KTK rakendamiseks“

Tabel 9: Õpetajate protsendiline jaotuvus seoses tunnetega KTK koostamise ja rakendamise suhtes

| | Ei ole üldse nõus | Pigem ei ole nõus | Pigem olen nõus | Olen täiesti nõus |
|---|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| KTK esitab on liiga ranged nõudmised õpilase käitumise suhtes.* | 5,7% | 72,9% | 17,1% | 4,3% |
| Ma ei suuda luua õpilasega piisavalt usaldusliku suhet KTK edukaks rakendamiseks.* | 11,4% | 68,6% | 20% | 0% |
| Ma ei suuda KTK edukaks rakendamiseks olla piisavalt järjepidev oma nõudmistes.* | 20% | 61,4% | 18,6% | 0% |
| Ma tunnen, et mul pole piisavalt kogemusi KTK rakendamiseks.* | 4,3% | 25,7% | 57,1% | 12,9% |
| Ma tunneks ennast ebakompetentsena, kui KTK rakendamine ei anna soovitud tulemusi.* | 8,6% | 32,9% | 47,1% | 11,4% |
| Ma tunnen, et ma pole õpilaste seas piisavalt autoriteetne KTK rakendamiseks.* | 30% | 64,3% | 4,3% | 1,4% |
| Nt Kardan, et KTK loomisel ei ole mind keegi koolis valmis aitama.* | 31,4% | 55,7% | 11,4% | 1,4% |

*pööratud väited

Õpetajate valmisolek KTK koostamise ja rakendamise suhtes.

Õpetajate protsendiline jaotuvus seoses valmisolekuga koostada ja rakendada käitumise tugikava on toodud tabelis 10. KTK rakendamiseks on valmis oma päevaplaani muutma 62,9% õpetajatest. KTK rakendamiseks on valmis lisakohustusi võtma 35,7% vastanutest. Valdav enamus ehk 98,6% õpetajatest on nõus tegema meeskonnatööd KTK rakendamiseks. 71,5% õpetajatest nõustub väitega „Ma ei leia tunnis teiste õpilaste kõrvalt piisavalt aega KTK rakendamiseks“. 94,3% õpetajatest on valmis kuulama ja klassis rakendama spetsialistide nõuandeid, mis on olulised KTK rakendamiseks. Valdav enamus ehk 98,6% õpetajatest on valmis osalema täienduskoolitustel, mis annavad teadmisi ja oskusi KTK rakendamiseks.

Väidete seas, mis kirjeldavad õpetaja valmisolekut koostada ja rakendada käitumise tugikava, nõustuti kõige enam väidetega „Olen KTK rakendamiseks valmis tegema meeskonnatööd“ ning „Olen valmis osalema täienduskoolitustel, mis annavad mulle teadmisi ja oskusi KTK rakendamiseks“. Kõige vähem nõustuti väitega „Olen valmis võtma lisakohustusi KTK rakendamiseks“.

Tabel 10: *Õpetajate protsendiline jaotuvus seoses valmisolekuga koostada ja rakendada käitumise tugikava*

| | Ei ole üldse nõus | Pigem ei ole nõus | Pigem olen nõus | Olen täiesti nõus |
|---|-------------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| KTK rakendamiseks olen valmis oma päevaplaani muutma. | 2,9% | 34,3% | 54,3% | 8,6% |
| Olen valmis võtma lisakohustusi KTK rakendamiseks. | 14,3% | 50% | 34,3% | 1,4% |
| Olen KTK rakendamiseks valmis tegema meeskonnatööd. | 0% | 1,4% | 44,3% | 54,3% |
| Ma ei leia tunnis teiste õpilaste kõrvalt piisavalt aega KTK rakendamiseks.* | 1,4% | 27,1% | 58,6% | 12,9% |
| Olen valmis kuulama ja klassis rakendama spetsialistide nõuandeid, mis on olulised KTK rakendamiseks. | 1,4% | 4,3% | 41,4% | 52,9% |
| Olen valmis osalema täienduskoolitustel, mis annavad mulle teadmisi ja oskusi KTK rakendamiseks. | 1,4% | 0% | 42,9% | 55,7% |

*pööratud väited

Küsimustiku skaalade kokkuvõte

Üksikutele väidetele antud hinnangud summeeriti alaskaalade ja skaalade lõikes.

Summeerimisel arvestati pööratud väidetega ning tehti sellekohane ümberkodeerimine.

Tabelis 11 on välja toodud küsimustiku alaskaalade ja skaalade miinimum ja maksimum tulemused, keskmine hinnang ning standarthälve.

Tabel 11: Õpetaja hinnang oma hoiakutele seoses EKR õpilaste kaasamisega

| | Min | Max | K | SH |
|--|-----------|-----------|--------------|-------------|
| Õpetaja uskumused ja teadmised seoses EKR õpilaste kaasamisega | 9 | 21 | 14,51 | 2,60 |
| Õpetaja tunded seoses EKR õpilaste kaasamisega | 8 | 26 | 17,54 | 3,42 |
| Õpetaja valmisolek seoses EKR õpilaste kaasamisega | 13 | 27 | 19,19 | 2,45 |
| Õpetaja hoiakud seoses EKR õpilaste kaasamisega | 30 | 70 | 51,24 | 6,97 |
| Õpetaja uskumused ja teadmised seoses KTK koostamise ja rakendamisega. | 17 | 28 | 23,24 | 2,45 |
| Õpetaja tunded seoses KTK koostamise ja rakendamisega. | 12 | 28 | 19,72 | 2,77 |
| Õpetaja valmisolek KTK koostamiseks ja rakendamiseks. | 12 | 23 | 17,60 | 2,43 |
| Õpetaja hoiakud seoses KTK koostamise ja rakendamisega | 45 | 76 | 60,57 | 5,69 |

Min – miinimum Max – maksimum K-keskmine SH – standardhälve

Küsimustiku alaskaalade omavahelised seosed

Küsimustiku osade omavaheliste seoste analüüsimiseks kasutati lineaarset ehk Pearsoni korrelatsioonanalüüsi. Uuringus kasutatud küsimustikus oli kokku kuus mõttelist plokki: õpetajate uskumused ja teadmised, tunded ja valmisolek seoses EKR õpilaste kaasamisega tavaklassi ning õpetajate uskumused ja teadmised, tunded ja valmisolek seoses KTK koostamise ja rakendamisega (vt tabel 12). Andmeid analüüsid selgus, et mõlema osa alaskaalad olid omavahel korrelatsioonis. EKR õpilaste kaasamisega seotud alaskaalade puhul varieerus korrelatsioonikordaja vahemikus 0,36 kuni 0,51. KTK koostamist ja rakendamist puudutavad alaskaalad korreleerusid vahemikus 0,28 kuni 0,39. Ka kahe osa alaskaalad korreleerusid statistiliselt olulisel määral. Eranditeks olid vaid alaskaalade õpetajate uskumused ja teadmised seoses EKR laste kaasamisega ning õpetajate uskumused ja teadmised seoses KTK koostamise ja rakendamisega omavaheline korrelatsioon ($r=0,80$ ja $p>0,05$) Samuti oli erandiks alaskaalade õpetajate uskumused ja teadmised seoses EKR laste

kaasamisega ning õpetajate tunded seoses KTK koostamise ja rakendamisega omavaheline korrelatsioon ($r=0,23$ ja $p>0,05$).

Õpetaja staaži ning tema uskumuste ja teadmiste, mis on seotud KTK koostamise ja rakendamisega, on statistiliselt oluline seos. $r=-0,24^*$, millest võib järeldada, et mida staažikam õpetaja, seda negatiivsemad on tema uskumused ja teadmised seoses KTK koostamise ja rakendamisega.

Tabel 12: Seosed küsimustiku alaskaalade vahel

| Tunnused | EKR 1 | EKR 2 | EKR 3 | EKR sum | KTK 1 | KTK 2 | KTK 3 | KTK sum |
|----------|-------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|---------|
| EKR 1 | | | | | | | | |
| r | | 0,36 | 0,44 | 0,73 | | | 0,34 | 0,29 |
| EKR 2 | | | | | | | | |
| r | | | 0,51 | 0,83 | 0,38 | 0,60 | 0,43 | 0,64 |
| EKR 3 | | | | | | | | |
| r | | | | 0,81 | 0,32 | 0,32 | 0,57 | 0,54 |
| EKR sum | | | | | | | | |
| R | | | | | 0,34 | 0,51 | 0,57 | 0,64 |
| KTK 1 | | | | | | | | |
| r | | | | | | 0,33 | 0,39 | 0,75 |
| KTK 2 | | | | | | | | |
| r | | | | | | | 0,28 | 0,75 |
| KTK 3 | | | | | | | | |
| r | | | | | | | | 0,73 |
| KTK sum | | | | | | | | |
| r | | | | | | | | |

r – korrelatsioonikordaja (kõikide seoste puhul $p<0,05$) p – statistiline olulisus

Iga alaskaala ja selle kokkuvõte on tähistatud tunnustega: EKR 1 – õpetajate uskumused ja teadmised seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisega, jne.

Käitumise tugikava koostamisel osalenud õpetajate hoiakud võrreldes käitumise tugikava koostamisel mitteosalenud õpetajate hoiakutega

Selleks, et uurida kahe grupi hoiakute vahelisi erinevusi, paluti õpetajatel küsimustikus valida, kas ta on osalenud KTK koostamisel või ei ole osalenud KTK koostamisel. KTK koostamisel on osalenud 15 ja ei ole osalenud 55 vastanud õpetajat. Võrreldes omavahel KTK koostamisel

osalenud ja KTK koostamisel mitte osalenud õpetajate hoiakuid seoses EKR õpilaste kaasamise ning KTK koostamise ja rakendamisega, ilmnes statistiliselt oluline erinevus õpetaja tunnete osas seoses EKR õpilaste kaasamisega (vt tabel 13). KTK koostamisel osalenud õpetajatel on kaasamise osas positiivsemad tunded kui KTK koostamisel mitte osalenud õpetajatel. KTK koostamisel osalenud õpetajate hinnang oma tunnete seoses EKR õpilaste kaasamisega on 2,19 palli kõrgem.

Tabel 13 : *Õpetaja tunded seoses EKR õpilaste kaasamisega*

| On KTK koostamisel osalenud | | Ei ole KTK koostamisel osalenud | | Erinevus | |
|-----------------------------|------|---------------------------------|------|----------|--------|
| K | SH | K | SH | t | p |
| 19,27 | 3,35 | 17,07 | 3,33 | 2,19 | p<0,05 |

K – keskmine sh – standardhälve t – t-statistik p – statistiline olulisus

Järgmine statistiliselt oluline erinevus KTK koostamisel osalenud ja mitte osalenud õpetajate vahel ilmnes õpetaja tunnete osas seoses KTK koostamise ja rakendamisega (vt tabel 14). KTK koostamisel osalenud õpetajad hindasid oma tundeid seoses KTK koostamise ja rakendamisega 2,12 palli kõrgemalt ehk olid nende tunded olid positiivsemad kui KTK koostamisel mitte osalenud õpetajatel.

Tabel 14: *Õpetaja tunded seoses KTK koostamise ja rakendamisega.*

| On KTK koostamisel osalenud | | Ei ole KTK koostamisel osalenud | | Erinevus | |
|-----------------------------|------|---------------------------------|------|----------|--------|
| K | SH | K | SH | t | p |
| 21,47 | 2,29 | 19,25 | 2,72 | 2,12 | p<0,05 |

K – keskmine sh – standardhälve t – t-statistik p – statistiline olulisus

Statistiliselt oluline erinevus KTK koostamisel osalenud ja mitte osalenud õpetajate vahel ilmnes õpetaja valmisoleku osas seoses KTK koostamise ja rakendamisega (vt tabel 15). KTK koostamisel osalenud õpetajad hindasid oma valmisolekut KTK koostamiseks ja rakendamiseks 1,78 palli kõrgemalt kui KTK koostamisel mitte osalenud õpetajad.

Tabel 15: Õpetaja valmisolek KTK koostamiseks ja rakendamiseks

| On KTK koostamisel osalenud | | Ei ole KTK koostamisel osalenud | | Erinevus | |
|-----------------------------|----|---------------------------------|------|----------|--------|
| K | SH | K | SH | t | p |
| 19 | 2 | 17,22 | 2,42 | 1,78 | p<0,05 |

K – keskimine sh – standardhälve t – t-statistik p – statistiline olulisus

Veel ilmnas statistiliselt oluline erinevus KTK koostamisel osalenud ja mitte osalenud õpetajate vahel õpetaja üldistes hoiakutes seoses KTK koostamise ja rakendamisega (vt tabel 16). KTK koostamisel osalenud õpetajad hindasid oma hoiakuid seoses KTK koostamise ja rakendamisega 4,62 palli kõrgemalt ehk nende hoiakud olid positiivsemad kui KTK koostamisel mitte osalenud õpetajatel.

Tabel 16: Õpetaja hoiakud seoses KTK koostamise ja rakendamisega

| On KTK koostamisel osalenud | | Ei ole KTK koostamisel osalenud | | Erinevus | |
|-----------------------------|------|---------------------------------|------|----------|--------|
| K | SH | K | SH | t | p |
| 64,20 | 5,71 | 59,58 | 5,32 | 4,62 | p<0,05 |

K – keskimine sh – standardhälve t – t-statistik p – statistiline olulisus

Käitumise tugikava rakendamisel osalenud õpetajate hoiakud võrreldes käitumise tugikava rakendamisel mitteosalenud õpetajate hoiakutega

Selleks, et uurida kahe grupi hoiakute vahelisi erinevusi, paluti õpetajatel küsimustikus valida, kas ta on osalenud KTK rakendamisel või ei ole osalenud KTK rakendamisel. KTK rakendamisel on osalenud 19 ning ei ole osalenud 51 vastanud õpetajatest. Võrreldes omavahel KTK rakendamisel osalenud ja KTK rakendamisel mitte osalenud õpetajate hoiakuid seoses EKR õpilaste kaasamise ning KTK koostamise ja rakendamisega, ilmnas statistiliselt oluline erinevus õpetaja valmisoleku osas seoses KTK koostamise ja rakendamisega (vt tabel 17). KTK rakendamisel osalenud õpetajatel on KTK koostamiseks ja rakendamiseks 1,70 palli kõrgem valmisolek kui KTK rakendamisel mitte osalenud õpetajatel.

Tabel 17: Õpetaja valmisolek KTK koostamiseks ja rakendamiseks

| On KTK rakendamisel osalenud | | Ei ole KTK rakendamisel osalenud | | Erinevus | |
|------------------------------|------|----------------------------------|------|----------|--------|
| K | SH | K | SH | t | p |
| 18,84 | 1,89 | 17,13 | 2,47 | 1,70 | p<0,05 |

K – keskimine sh – standarthälve t – t-statistik p – statistiline olulisus

Veel ilmnes statistiliselt oluline erinevus KTK rakendamisel osalenud ja mitte osalenud õpetajate vahel õpetaja üldistes hoiakutes seoses KTK koostamise ja rakendamisega (vt tabel 18). KTK rakendamisel osalenud õpetajad hindasid oma hoiakuid seoses KTK koostamise ja rakendamisega 5,43 palli kõrgemalt ehk nende hoiakud olid positiivsemad kui KTK rakendamisel mitte osalenud õpetajatel.

Tabel 18: Õpetaja hoiakud seoses KTK koostamise ja rakendamisega

| On KTK rakendamisel osalenud | | Ei ole KTK rakendamisel osalenud | | Erinevus | |
|------------------------------|------|----------------------------------|------|----------|--------|
| K | SH | K | SH | t | p |
| 63,58 | 5,40 | 59,45 | 5,43 | 4,13 | p<0,05 |

K – keskimine sh – standarthälve t – t-statistik p – statistiline olulisus

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida Eesti algklassiõpetajate hoiakuid emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise ning käitumise tugikava koostamise ja rakendamise suhtes. Veel võrreldi, kas ja kuidas erinevad käitumise tugikava koostamisel ja/või rakendamisel osalenud õpetajate hoiakud käitumise tugikava koostamisel ja/või rakendamisel mitte osalenud õpetajate hoiakutest.

Esimene uurimisküsimus oli, millised hoiakud on õpetajatel kujunenud seoses emotsionaalsete ja käitumisraskustega (edaspidi EKR) õpilaste kaasamisega. Ilmnes, et õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise suhtes on pigem negatiivsed. Õpetajad küll leiavad, et neile ei ole otseselt vastumeelne EKR õpilase õpetamine tavaklassis, aga tunnistavad samas, et see olukord tekitab neis pingeid. Pigem suunaksid õpetajad EKR õpilase siiski eriklassi. Suurimat murekohta näevad õpetajad ajaressurssides. Nimelt on tulemustest selgelt näha õpetajate üksmeelsus selles osas, et neil pole tunnis piisavalt aega, et tegeleda võrdselt nii tavaõpilastega kui ka EKR õpilastega. Võib arvata, et seetõttu usuvadki õpetajad, et kaasamine ei mõju EKR õpilasele sotsiaalselt ega akadeemiliselt hästi ning see ei mõju positiivselt ka tervele klassikollektiivile. Tingituna õpetaja ajapuudusest EKR õpilasega tunnis piisavalt tegeleda tekivad õpilasel tõenäoliselt akadeemilised raskused, mille tagajärjel võib langeda ka õpilase enesehinnang. Samas ka siis, kui õpetaja peab tunni jooksul väga palju EKR õpilasele tähelepanu pöörama, siis võib see teiste õpilaste jaoks tunduda ülekohtune ning võib tekkida olukord, kus EKR õpilast ei võeta klassis omaks ning ta tunneb ennast tõrjutuna. Eelnevalt kirjeldatud probleemide ilmnemisel võivad aga õpilase emotsionaalsed ja käitumisraskused veelgi süveneda.

Õpetajate vastustest saab välja lugeda ka seda, et neil pole piisavalt kogemusi tegelemaks EKR õpilasega. Sama tulemus ilmnes ka Räis jt (2016) uuringus, kus õpetajad tõid välja oma vähesed kogemused töös HEV lastega. Võib järeldada, et kui õpetajal puuduvad kogemused EKR õpilase kaasamisega, siis ongi tema hoiakud negatiivsemad, sest ta ei tea mida oodata ning kuidas probleemses situatsioonis käituda. Samuti pole tal kogemusi aja planeerimisega erinevate õpilaste vahel ning kõik see tekitab stressi. Ka Avramidis ja Kalyva (2007) uuringu põhjal selgus, et kaasamise suhtes on positiivsemalt meelestatud need õpetajad, kellel on antud kogemus juba olemas. Ka ebaõnnestunud kaasamistest kuuldes võivad kogemusteta õpetajad saada juba enne isiklikku kogemust negatiivselt mõjutatud. Samas leidsid õpetajad, et neil ei ole probleeme lapsevanematega suhtlemisel ka siis, kui nende lapsega on probleeme.

Põhjuseks võib olla see, et õpetajal on küll antud teemast piisavalt teoreetilisi teadmisi ning ta tunneb ennast vestluses kindlalt, kuid kaasamise praktilise poole pealt kogemused puuduvad, ning seetõttu ka negatiivsed hoiakud kaasamise suhtes. Ilmneb ka, et tugiisiku olemasolu korral on umbes pooled vastanud õpetajatest valmis EKR õpilase kaasamiseks. Arvatavasti seetõttu, et tugiisiku olemasolul, ei pea õpetaja ennast tunnitöös õpilaste vahel nii palju jagama ning probleemide korral EKR õpilasega saab sellega tegeleda tugiisik ning õpetaja saab tunnitööd jätkata. Samas samuti umbes pooled õpetajatest, ei soovi tugiisikut klassi. Põhjuseks võib olla, et õpetaja jaoks on veel üks inimene klassis häirivaks faktoriks ning temaga kaasneb samuti lisatöö. Ka Pearson (2011) tõi välja, et õpetajad ei pea tugiisikut tunnis parimaks lahenduseks, samas aga leiavad nad, et tugiisik oleks väga hea lahendus EKR õpilase toetamiseks vahetunnis ja vabal ajal. EKR õpilaste kaasamiseks on üle poole vastanud õpetajatest valmis juhul, kui sellega kaasneb lisatasu. Kuna eeltoodu põhjal võib järeldada, et õpetaja jaoks on EKR õpilasega tavaklassis tegelemine suur lisakoormus, siis näevad õpetajad lisatasu kui õigustatud kompensatsiooni.

Teine uurimisküsimus oli, millised hoiakud on õpetajatel kujunenud seoses käitumise tugikava (edaspidi KTK) koostamise ja rakendamisega? Nii nagu EKR õpilse kaasamise puhul, nii ilmneb ka siinkohal, et õpetajatel ei ole piisavalt ettevalmistust ja kogemusi KTK rakendamiseks. Läänesaare (2014) uuringus selgus samuti, et õpetajate hinnagul puudub neil vastav ettevalmistus erivajadustega õpilastega tegelemiseks, sealhulgas siis ka KTK koostamiseks ja rakendamiseks. Sama probleemi tõid välja ka Räs jt (2016). Ning samuti leiavad õpetajad, et KTK-ga tegemine on nende jaoks liiga ajakulukas. Õpetajad vajaksid ülekoolilist süsteemi, mis suunaks õpetaja tegevust EKR õpilastega tegelemisel. Süsteemi, mis kirjeldaks, kuidas märgata ja tunnustada kohast käitumist. Chazan jt (2001) sõnul on samuti oluline, et kogu kool võtaks osa otsuste tegemisest, töö planeerimisest ning tulemuste hindamisest töös EKR lastega. Et muutused oleksid tõenäolised tuleks kõiki koolielu aspekte märgata, alates kooli üldistest reeglitest kuni igapäevase õppetöö korraldamiseni klassis. Selline ühine tegutsemine, mis väljendub kooli reeglites, tegutsemisviisides probleemide korral ning töötajate kohustuste ja vastustuse selge määratlemine aitab vähendada stressi ja pingeid nii klassi kui ka väljaspool klassi. (Chazan jt, 2001). Küsitluse tulemuste põhjal võib järeldada, et õpetajad näevadki peamist probleemi ajakulus ja ettevalmistuses. Võib järeldada, et õpetajad on oma suhtlemisuskustes ning autoriteedis klassis kindlad ning see ei ole takistuseks KTK koostamisel ja rakendamisel. Samuti võib välja lugeda, et õpetajad mõistavad põhimõtteid, mille alusel KTK toimib, sest valdav enamus vastanud õpetajatest

olid nõus väidetega: *Õpilase osalemine KTK koostamisel on KTK edukaks rakendamiseks oluline; Probleemide lahendamiseks on vajalik välja selgitada probleemse käitumise põhjused; KTK edukaks rakendamiseks pean olema valmis vajadusel ka enda käitumist muutma; Positiivne käitumine on õpitav juhendamise ja tagasiside teel.* Ka Freeman on välja toonud, et KTK edukaks rakendamiseks, peavad vajadusel oma käitumist muutma kõik osapooled, mitte ainult õpilane, kellele KTK koostatakse. Küsitluse tulemustest võib järeldada, et õpetajatel oleks piisava ettevalmistuse olemasolul valmisolek KTK koostamiseks ja rakendamiseks.

Kolmas uurimisküsimus oli, kuidas on õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise ja käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega suhtes omavahel seotud? Selgus, et need õpetajad, kes tunded ja valmisolek EKR õpilaste kaasamise suhtes olid positiivsed on positiivsemalt meelestatud ka KTK koostamise ja rakendamise suhtes. Seda kõigis kolmes aspektis – nii uskumuse ja teadmised, tunded kui ka valmisolek. Põhjuseks võib olla, et kui õpetaja tunneb ennast emotsionaalselt kindalt ning tunneb, et ta saab hakkama, siis on ta nõus rakendama ka uusi meetodeid oma töö hõlbustamiseks. Samas teine õpetaja, kes on endas ebakindel ning nõ „kardab“ muutusi, ei soovi endale sellist kohustust võtta. Probleem võib mõnel juhul olla ka mugavustsoonis, kui aastaid on töötatud ühte moodi, siis muutus ja lisakohustus võivad vastumeelsed olla. Ka Alghazo ja Naggar Gaad (2004) tõid välja, et pika staažiga õpetajatel võib olla tekkinud „tühimus“ ning nad tunnevad et lihtsam on õpetada tavaklassis tavaõpilasi ning siis pole neil vaja ka hakata rakendama uusi meetodeid EKR õpilase abistamiseks. Samuti on oluline roll sellel, kas õpetajal on kogemus erivajadustega laste kaasamises tavaklassi või mitte. Käesolevast küsimustikust tuli siiski välja, et õpetajad on nõus tegema ümberkorraldusi oma töös ning osalema ka täiendkoolitustel, kui see aitab neil EKR õpilasega paremini ja professionaalsemalt toime tulla.

Neljandaks uurimisküsimuseks oli, kas käitumise tugikava koostamisel osalenud õpetajate hoiakud erinevad käitumise tugikava koostamisel mitte osalenud õpetajate hoiakutest? Uuringust selgus, et õpetajad, kes on osalenud KTK koostamisel on positiivsemate tunnetega seoses EKR õpilaste kaasamisega. Samuti on neil õpetajatel positiivsemad tunded seoses KTK koostamise ja rakendamisega ning nad hindavad ka oma valmisolekut KTK koostamiseks ja rakendamiseks kõrgemalt ning loomulikult on nende üldised hoiakud KTK suhtes paremad. Positiivne suhtumine EKR õpilaste kaasamisse võib olla tingitud sellest, et KTK koostamisel osalenud õpetaja on kursis selle abivahendiga, mis võib tema tööd tunduvalt

hõlbustada. Seeläbi on ta kursis ka võimalike tugimeetmetega, mida on võimalik EKR õpilase puhul vajadusel rakendada. KTK koostamisel jagatakse ära kõigi rollid ning lepatakse täpselt kokku, mis on kellegi kohustus ning kuidas toimida. Seega saab õpetaja kindlustunde, et ta ei ole EKR õpilasega tegelemisel üksi ning ta teab täpselt, mida ta tegema peab, ning kus on tema vastutuse piirid. Tækker (2010) tõi oma uurimuses välja, et on koole, kus KTK koostab ainult üks või kaks inimest ning tihtipeale ei ole selleks mitte antud õpilase klassi õpetaja vaid näiteks õppealajuhataja. Käesolevast magistritööst tuleb aga välja, et õpetaja osalemine KTK koostamisel on olulise tähtsusega õpetaja hoiakute kujundamisel. Kindlasti on positiivsema meelestatuse põhjuseks ka see, et kui õpetaja saab ise osaleda selle KTK koostamises mida ta ise peab ka rakendama hakkama, siis õpetaja on saanud oma sõna öelda selle kohapealt, kas eesmärgid on tema arvates realistlikud ning ka eesmärkideni jõudmiseks valitud meetodite osas. KTK rakendamine on õpetajale sellevõrra lihtsam ja arusaadavam ning seetõttu on tõenäolisem, et õpetaja seda kava ka rakendama hakkab. Ka Freeman leidis, et KTK koostamisse tuleks kaasata kõik inimesed, kes KTK-d hiljem rakendama hakkavad, sest nii saab kõige parema ülevaate nende inimest isiklikest väärtustest, teadmistest ja oskustest. Ning kui kõik kava rakendama hakkavad isikud on juba selle koostamise juures, siis seda tõenäolisemalt KTK- d ka rakendama hakatakse. (Freeman,...) Samas võib põhjus olla ka selles, et õpetaja oli juba enne KTK koostamises osalemist kaasamise suhtes positiivselt meelestatud ning seetõttu on ta seda nõus ka edaspidi tegema. Ka Heiman (2004) toob välja, et need õpetajad, kes on kaasamise suhtes positiivselt meelestatud, leiavad, et kaasamine aitab kaasa õpilase suurema akadeemilise edukuse saavutamisele, soodustab tema sotsiaalsete oskuste arengut ning loob võrdsed võimalused õppimiseks. Sellise mõtteviisi tulemusel on need õpetajad valmis katsetama ka erinevaid sekkumismeetodeid, et kaasamine oleks võimalikult efektiivne.

Viimane uurimisküsimus oli, kas käitumise tugikava rakendamisel osalenud õpetajate hoiakud erinevad käitumise tugikava rakendamisel mitte osalenud õpetajate hoiakutest? Uurimistulemused näitavad, et KTK rakendamisel osalenud õpetajate valmisolek seda uuesti teha on suurem kui KTK rakendamise kogemusega õpetajatel. Seose võib luua Avramidis ja Kalyva (2007) uuringuga, mille kohaselt on kaasavas klassis töötanud õpetajad selle suhtes ka positiivsemalt meelestatud kui nende kogemusega kolleegid. Siiskohal on õpetajal KTK rakendamisega kogemus olemas ning tal on valmidus seda ka uuesti teha. Põhjuseks võib olla, et õpetajatel, kes KTK-d rakendanud ei ole, võib olla teadmatusest hirm. Nad ei tea ehk täpselt, mida KTK endast kujutab ning ei ole kindlad, milline on nende roll selle

rakendamisel. Samuti ei oska nad adekvaatselt hinnata, kas ja kuidas nende töö KTK rakendamisel muutub ning ehk arvavad, et KTK rakendamine teeb neile lisatööd ning võtab väga palju aega. KTK rakendamisel osalenud õpetaja teab seda kasutegurit, mis KTK edukal rakendamisel ilmneb ning ei mõtle nii väga lisatöö ja ajakulu peale. Nagu eelmise uurimisküsimuse puhul, nii võib ka siinkohal olla olukord, et õpetaja oli juba enne KTK rakendamisel osalemist selle meetodi suhtes positiivselt meelestatud ning KTK rakendamisel osalemine andis sellele mõtteviisile veel omakorda positiivse kinnituse. Seega on õpetaja nõus seda sekkumismeetodit ka uuesti rakendama.

Antud magistritöö nõrgaks küljeks võib lugeda küsimustikule vastanud õpetajate arvu, mis oli 70 õpetajat. Sellise hulga vastanute pealt ei saa teha tulemuste kohta üldistusi. Küll, aga saab aimduse, millised hoiakuid antud teemaga seoses ilmneb.

Töö praktiline väärtus seisneb selles, et ilmnesid mõningad probleemid, mis põhjustavad õpetajate negatiivseid hoiakuid seoses EKR õpilaste kaasamise ning KTK koostamise ja rakendamisega. Enim paistis silma õpetajate mure oma väheste kogemuste üle ning samuti õpetajate hirm selle ees, et nad ei leia piisavalt aega tunnis, et tegeleda EKR lapsega ning rakendada KTK-d. Võib järeldada, et HEV teemalised koolitused oleksid õpetajate hinnangul neile suureks kasuks. Samuti leidsid õpetajad, et abiks oleks ülekooliline süsteem, mis suunab koolipersonali kohast käitumist märkama ja tunnustama. Antud tööd võiks edasi arendada laiemahaardelisemaks uuringuks, mis hõlmaks võimalikult paljusid Eesti koole. Seeläbi oleks võimalus leida, kas antud töös saadud tulemused peavad paika ka üle-eestiliselt.

Tänusõnad

Tänan osutatud abi eest Tartu Ülikooli matemaatilise statistika lektorit Mare Vahi ning uuringus osalenud õpetajaid ning inimesi, kes õpetajatele küsimustikud edastasid. Veel tänan Teemar Hiirt ning Merily Väljakut nõuannete ning toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud allikad

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire. Patsiendiinfo. Tartu Ülikooli Kliinikum. Külastatud aadressil:

https://haiglateliit.ee/wp-content/uploads/2015/04/patsiendile_002_aktiivsus_ja_tahelepanuhaire.pdf

Alghazo, E. M., & Naggat Gaad, E. E. (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-99.

Al-Yagon, M. (2014). Externalizing and Internalizing Behaviors Among Adolescents with Learning Disabilities: Contribution of Adolescents' Attachment to Mothers and Negative Affect. *Journal of Child and Family Studies*, 1343 – 1357.

American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (2009). *Oppositional Defiant Disorder: A Guide for Families*. Külastatud aadressil:

https://www.aacap.org/App_Themes/AACAP/docs/resource_centers/odd/odd_resource_center_odd_guide.pdf

Anxiety and Depression Association of America (2015). *Childhood Anxiety Disorders*.

Külastatud aadressil: <https://www.adaa.org/living-with-anxiety/children/childhood-anxiety-disorders>

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389.

Botha, J., & Wolhuter, C. (2015). A Psycho-Educational Programme as Intervention to Reduce Destructive Behaviour: Addressing Aggression in the South African Context. Kourkoutas, E., & Hart, A. (Toim), *Innovative Practice and Interventions for Children and Adolescents with Psychosocial Difficulties and Disorders* (433–457). Cambridge Scholars Publishing.

Bower, E. M. (1982). Defining emotional disturbance: Public policy and research. *Psychology in the Schools*, 19, 55 – 60.

Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., & Phillips, R. (2001). *Eemaletõmbunud, üksildaste laste ja noorukite abistamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 68-71, 175.

- Cole, T. (2005). Emotional and Behavioural Difficulties: An Historical Perspective. Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T., & Yuen, F. (Toim.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties* (31-45).
- Cooper, P., Cefai, C. (2013). *Understanding and Supporting Students with Social, Emotional and Behavioural Difficulties A Practical Guide for Staff in Schools*. European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health. University of Malta. Ptk 7, 45
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and Teachers' Perceptions of the Collaborative Efforts of Inclusion in the Elementary Grades. *Education*, 12:2, 331.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Freeman, R. *Positive Behavior Support (PBS) Planning*. Külastatud aadressil: http://www.specialconnections.ku.edu/~kucrl/cgi-bin/drupal/?q=behavior_plans/postitive_behavior_support_planning
- Gonzalez, B. M., & Brown, D. (2016). *Behavior Support Plan. Does it work?* Külastatud aadressil: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561861.pdf>
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*, 13, 10.
- Hariduslike erivajadustega õpilane*, Haridus – ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane>
- Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education*, 19, 91-103.
- Individuaalse õppekava järgi õppimise kord*. (2004). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/824971>
- Individuaalse õppekava koostamine ja rakendamine*. (2004). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/i6k_juhend.pdf

Janzen, J. F. (2014). *Parent and teacher involvement: children with emotional and behavioral disorders*. Magistritöö. Kansas State University.

Keskel, A., Kereme, H., & Salla, K. A. (2010). *Koolikorralduslikud tugimeetmed kasvatusraskustega õpilastele*. Haridus-ja Teadusministeeriumi ja Eesti Noorsootöö Keskuse analüüs.

Kontor, A., Tiirmaa, L., Randma, L., & Kulderknap, E. (2013). *Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede*. SA Innove.

Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). *Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs*. Külastatud aadressil:

<http://dx.doi.org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/01443410.2016.1176125>

Kõiv, K. (2006). *Eesti kasvatuseritingimusi vajavate õpilaste koolid 2005/2006. Uurimisprojekti aruanne EV Haridus- ja Teadusministeeriumile*. Tartu Ülikool, Haridusteaduskond.

Letherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2004). Teacher's Attitudes Towards Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.

Lindgren, H. C., & Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikool, ptk 16, 471-500.

Läänesaar, J. (2014). *Haridusliku erivajadusega õpilaste hariduslikud võimalused ühe väikese maakooli näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Moran, P-J. (2015). *Inclusion in Mainstream Schools Vs Special Needs Schools*. Külastatud aadressil: <https://askpergers.wordpress.com/2015/02/27/inclusion-in-mainstream-schools-vs-special-needs-schools/>

Nelson, J.R., Maculan, A., Roberts, M., L., & Ohlund, B. J. (2015). Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 123-130.

Opdal, L.R., Wornæs, S., & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 145-162.

Oppar, M. (2016). *Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste käitumise tugikavade hindamisjuhendi loomine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Parasuram, K., (2006). *Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India*. Journal Disability & Society. Külastatud aadressil: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590600617352?journalCode=cdso20>

Peaston, H. (2011). *Mainstream inclusion, special challenges: strategies for children with BESD*. Külastatud aadressil: <http://dera.ioe.ac.uk/3760/1/download%3Fid%3D149406%26filename%3Dmainstream-inclusion-special-challenges-strategies-for-children-with-besd-full-report.pdf>

Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised. (1995). Tartu Ülikool. Külastatud aadressil: <http://www.kliinikum.ee/psyhiaatriakliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>

Rogers, B. (2011). *Käitumine klassiruumis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, ptk 8, 162 – 184.

Royer, E. (2014). Understanding emotional and behavioural difficulties: a canadian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Külastatud aadressil: <https://eandbdifficultiesresources.files.wordpress.com/2014/02/understanding-emotional-and-behavioural-difficulties-a-canadian-perspective.pdf>

Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Külastatud aadressil: <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/P%C3%B5hiraport-final.pdf>

Scanlona, G., & Barnes-Holmesb, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18, 374 – 395.

Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 51, 16 – 30.

Strock, M. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 3.

Zhang, W. (1999). Children's Socially Development. Lei, H., Chui, Y., & Chiu' M. M. (Toim), *Affective Teacher—Student Relationships and Students' Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis*. Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>

Terasmaa, M. (2016). *Sekkumisviisid probleemse käitumise puhul Tallinna Tondi Põhikoolis*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Tropp, K. (2010). Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. Kikas, E. (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (153-170). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Täkker, G. (2010). *Käitumise tugikavade rakendamine Eesti üldhariduskoolides*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Ummik, A. (2014). *Õpetajate hinnangud valmisolekule töötada hariduslike erivajadustega õppijatega ja nende koolitusvajadused ühe kutseõppeasutuse näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Vaimne tervis – väärtus meie kõigi jaoks. Infokogumik laste vaimse tervise häiretest. (2014). 23-35. Tartu Ülikooli Kliinikumi Lastefond. Külastatud aadressil: https://issuu.com/anethtuurmaa/docs/vaimne_tervis-v_rtus_meie_jaoks

Vaughan, J., Coddington, J. A., Ahmed, A. A., & Ertel, M. (2016). *Separation Anxiety Disorder in School-Age Children: What Health Care Providers Should Know*. Külastatud aadressil: <http://doi.org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.pedhc.2016.11.003>

Lisa 1: Küsimustik

Lugupeetud õpetaja.

Käesoleva küsimustiku eesmärgiks on välja selgitada algklasside õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisega tavaklassi ning käitumise tugikavade koostamise ja rakendamise suhtes.

Kõik Teie vastused jäävad anonüümseks, Teie nime ei küsita, saadud tulemusi ei seostata Teie isikuga ega Teie kooliga. Tulemusi kasutatakse vaid üldistatud kujul uurimustöö raames. Palun vastake küsimustele Teie isiklikest arusaamadest lähtuvalt. Õigeid ja valesid vastuseid ei ole.

Palun vastake küsimustikule kahe nädala jooksu alates 20.03.2017
Küsimustiku täitmine võtab aega umbes 15 minutit.

Täna, et leidsite aega uuringus osaleda!
Lugupidamisega,
Tartu Ülikooli eripedagoogika magistrant Alina Pill
email: alina@pill.ee

Vastamine: ei ole üldse nõus, pigem ei ole nõus, pigem olen nõus, olen täiesti nõus.

Üldandmed

1. Vanus

...-30 ____ 31-40 ____ 41-50 ____ 50+ ____

2. Sugu

Mees ____ Naine ____

4. Mitu aastat olete töötanud õpetajana?

0-5 ____ 6-10 ____ 11-15 ____ 16-20 ____ 21+ ____

5. Kas olete rakendanud käitumise tugikava?

Jah ____ Ei ____

6. Kas töötate tavaklassis?

Jah ____ Ei ____

7. Kas töötate eriklassis?

Jah_____ Ei_____

8. Probleemide korral on mul abi saamiseks võimalus pöörduda oma kooli eripedagoogi poole

Jah_____ Ei_____

9. Probleemide korral on mul abi saamiseks võimalus pöörduda oma kooli psühholoogi poole.

Jah_____ Ei_____

10. Probleemide korral on mul abi saamiseks võimalus pöörduda oma kooli sotsiaalpedagoogi poole.

Jah_____ Ei_____

11. Probleemide korral on mul abi saamiseks võimalus pöörduda oma kooli logopeedi poole.

Jah_____ Ei_____

Õpetajate hoiakud seoses emotsionaal- ja käitumisraskustega (edaspidi EKR) õpilaste kaasamisega tavaklassi

I Õpetaja uskumused ja teadmised

1. Emotsionaal- ja käitumisraskustega lapsi saab õpetada tavaklassi tingimustes.
2. EKR laps mõjutab negatiivselt kogu klassi distsipliini.
3. EKR lapsed ei ole tavaklassis õppides akadeemiliselt edukad.
4. EKR õpilane tunneb ennast tavaklassis teiste õpilaste poolt kõrvalejäetuna.
5. EKR õpilase enesehinnang tõuseb õppides tavaklassis
6. EKR õpilase sotsiaalsed oskused arenevad tavaklassis teiste õpilaste käitumist jälgides.
7. EKR õpilasega tegelemine võtab liiga palju aega teiste õpilaste arvelt.

II Õpetaja tunded

1. Ma tunneks end ebakindlalt, kui minu klassi tuleks EKR õpilane.
2. Tunnen, et mul pole piisavalt kogemusi töötamiseks EKR õpilastega tavaklassis.
3. Tunnen, et minu jaoks käib üle jõu enda jagamine võrdselt tavaõpilaste ja EKR õpilaste vahel.

4. Mulle on vastumeelne EKR õpilaste õpetamine.
5. EKR õpilane klassis tekitab minus pingeid ning stressi.
6. Võin õpilase ebasobiva käitumise peale tunnis ärrituda.
7. Ma kardan viia läbi vestlusi lapsevanematega, nende lapse probleemidest rääkimiseks.

III Õpetaja valmisolek

1. Olen valmis oma klassis õpetama EKR õpilast.
2. Kui minu klassis oleks EKR õpilane, siis suunaksin ta eriklassi.
3. Ma ei leia tunnis sellist aega, et tegeleda EKR õpilasega.
4. Olen valmis ettevalmistatud tunni käiku vajadusel muutma, kui see lahendab probleemse situatsiooni.
5. Keeldun ilma tugiisikuta EKR õpilast oma klassis õpetamast.
6. Olen valmis vestlema lapsevanematega, ka siis, kui nende lapsega on probleeme.
7. Olen valmis EKR õpilase kaasamiseks oma klassis, kui sellega kaasneb lisatasu.

Õpetajate hoiakud seoses käitumise tugikava (edaspidi KTK) rakendamisega

I Õpetaja uskumused ja teadmised

1. Õpilase osalemine KTK koostamisel on KTK edukaks rakendamiseks oluline.
2. Probleemide lahendamiseks on vajalik välja selgitada probleemse käitumise põhjused.
3. KTK edukaks rakendamiseks pean olema valmis vajadusel ka enda käitumist muutma.
4. Positiivne käitumine on õpitav juhendamise ja tagasiside teel.
5. Oluline on välja töötada süsteem, et õpilase kohast käitumist märgata ja tunnustada.
6. Kui kool ei ole EKR põhjuseks, siis ei saa kool ja õpetajad seda ka paremuse suunas muuta.
7. KTK rakendamine on liiga aeganõudev
8. Mul ei ole piisavalt erialast ettevalmistust KTK rakendamiseks.

II Õpetaja tunded

1. KTK esitab on liiga ranged nõudmised õpilase käitumise suhtes.
2. Ma ei suuda luua õpilasega piisavalt usaldusliku suhet KTK edukaks rakendamiseks.
3. Ma ei suuda KTK edukaks rakendamiseks olla piisavalt järjepidev oma nõudmistes.
4. Ma tunnen, et mul pole piisavalt kogemusi KTK rakendamiseks.
5. Ma tunneks ennast ebakompetentsena, kui KTK rakendamine ei anna soovitud tulemusi.
6. Ma tunnen, et ma pole õpilaste seas piisavalt autoriteetne KTK rakendamiseks.
7. Kardan, et KTK loomisel ei ole mind keegi koolis valmis aitama.

III Õpetaja valmisolek

1. KTK rakendamiseks olen valmis oma päevaplaani muutma.
2. Olen valmis võtma lisakohustusi KTK rakendamiseks.
3. Olen KTK rakendamiseks valmis tegema meeskonnatööd.
4. Ma ei leia tunnis teiste õpilaste kõrvalt piisavalt aega KTK rakendamiseks.
5. Olen valmis kuulama ja klassis rakendama spetsialistide nõuandeid, mis on olulised KTK rakendamiseks.
6. Olen valmis osalema täienduskoolitustel, mis annavad mulle teadmisi ja oskusi KTK rakendamiseks.

Täna koostöö eest

Alina Pill

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, ALINA PILL

(sünnikuupäev: 04.07.1984)

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
ALGKLASSIDE ÕPETAJATE HOIAKUD EMOTSIONAALSETE JA
KÄITUMISRASKUSTEGA ÕPILASTE KAASAMISE JA KÄITUMISE TUGIKAVA
KOOSTAMISE JA RAKENDAMISE SUHTES,

mille juhendaja on TÕNU JÜRJEN,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 16.05.2017